



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

**Ο ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Μελισσόβα Ελένη

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Επιβλέπων: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, Π.Τ.Δ.Ε.
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Μέλη: ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, Π.Τ.Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ,
ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, Π.Τ.Δ.Ε.
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Ιωάννινα 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΓΕΣΙΑ.....	12
1.1 Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	12
1.2 Η προσωπικότητα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού ως ηγέτη.....	16
1.3 Το ηγετικό προφίλ του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της σχολικής τάξης...18	
1.3.1 Η διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης, η λήψη αποφάσεων και η διαχείριση συγκρούσεων βάσει των μοντέλων ηγεσίας.....	19
1.3.2 Η συμβολή του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.....	25
1.4 Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο.....	30
1.5 Οπτική διάκρισης και ιεράρχησης – Διαφορά ηγεσίας και διοίκησης.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	37
2.1 Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας.....	37
2.2 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	37
2.2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία...41	
2.3 Ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τα καθήκοντα και τις ευθύνες	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	52
3.1 Εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τον εκπαιδευτικό.....	52
3.2 Σύνδεση της εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας με την κοινωνική αλλαγή.....	59
3.3 Η αναγκαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσα από την κρίση που βιώνει το σχολείο.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΕΛΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	79
4.1 Τελικές διαπιστώσεις.....	79
4.2 Προτάσεις.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η έννοια και ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συγκεκριμένα η ηγετική μετασχηματιστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι που αφορούν στην έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση και περιγράφεται ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Προσδιορίζονται η προσωπικότητα, οι ικανότητες και το ηγετικό προφίλ και πώς αυτά επηρεάζουν στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος, καθώς και στην οργάνωση της τάξης και στη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς. Ακολούθως, διερευνάται πώς εφαρμόζεται η ηγεσία από τα δύο φύλα τόσο στις επιχειρήσεις όσο και στην εκπαίδευση και γίνεται αναφορά και στη μετασχηματιστική ηγεσία σε σχέση με τα δύο φύλα. Ακόμη, προσδιορίζεται η διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία και στον ηγετικό μετασχηματιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, μελετάται η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία και, εν συνεχεία, εστιάζουμε κυρίως στα καθήκοντα, τις ευθύνες και τον κοινωνικό και συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικού ηγέτη στην τάξη του.

Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει πώς εφαρμόζεται η μετασχηματιστική ηγεσία από τον εκπαιδευτικό και πώς συνδέεται με την κοινωνική αλλαγή. Οι ηγέτες του σήμερα πρέπει να είναι «καταλύτες αλλαγών». Η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, έχει ως στόχο να επιφέρει θετικές αλλαγές στη ζωή των μαθητών του σε συνάρτηση πάντα με το συλλογικό καλό. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συγκεκριμένα αποτυπώνεται η αξία του κριτικού στοχασμού ως προαπαιτούμενο για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς και η αναγκαιότητα εφαρμογής της, δεδομένης της κρίσης που βιώνει το σχολείο σήμερα.

Το τέταρτο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος περιλαμβάνει τις τελικές διαπιστώσεις επί της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τη διατύπωση των προτάσεων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας.

Καταθέτοντας την παρούσα εργασία, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν και μου συμπαράσταθηκαν κατά τη διάρκεια εκπόνησής της.

Ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κύριο Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, για την επιστημονική καθοδήγηση κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσης εργασίας, καθώς και για το χρόνο που μου διέθεσε όταν χρειάστηκα τη βοήθειά του, όπως και για την κατανόηση και την αξιοπρέπεια που επέδειξε.

Ακόμη, ευχαριστώ τον κύριο Θωμά Μπάκα, ως μέλος της εξεταστικής επιτροπής.

Επίσης, ευχαριστώ τον κύριο Αναστάσιο Εμβάλωτή ως μέλος της εξεταστικής επιτροπής.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την αμέριστη ευγνωμοσύνη μου προς την οικογένειά μου, τους γονείς μου Διαμάντη και Αλίκη, και τον αδερφό μου Νίκο, προς τους οποίους ένα απλό ευχαριστώ δε θα είναι ποτέ αρκετό, αλλά και προς τους αγαπημένους μου ανθρώπους, την Ραχήλ, τον Χάρη και τον Γιάννη, για την ηθική συμπαράστασή τους και για τις στιγμές που μου χάρισαν αυτά τα τρία χρόνια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Χωρίς τη στήριξή τους δε θα τα είχα καταφέρει.

Σμίλεψε πάλι, δάσκαλε, ψυχές!
Κι ό, τι σ' απόμεινε ακόμη στη ζωή σου,
Μην τ' αρνηθείς! Θυσίασέ το ως τη στερνή πνοή σου!
Χτισ' το παλάτι, δάσκαλε σοφέ!

Κι αν λίγη δύναμη μεσ' το κορμί σου μένει,
Μην κουρασθείς. Είν' η ψυχή σου ατσαλωμένη.
Θέμελα βάλε τώρα πιο βαθειά,
Ο πόλεμος να μη μπορεί να τα γκρεμίσει.

Σκάψε βαθειά. Τι κι' αν πολλοί σ' έχουνε λησμονήσει;
Θα θυμηθούνε κάποτε κι αυτοί
Τα βάρη που κρατάς σαν Άτλαντας στην πλάτη,
Υπομονή! Χτίζε, σοφέ, της κοινωνίας το παλάτι!

Κ. Παλαμάς

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού-στοχαστή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση και προσδιορίζεται ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, σημείο αναφοράς αποτελούν οι ικανότητές του, το ηγετικό του προφίλ στην οργάνωση και διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των κανόνων συμπεριφοράς, η εφαρμογή της ηγεσίας τόσο από άνδρες όσο και από γυναίκες στην εκπαίδευση, καθώς και η διαφορά ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση, ώστε να διευκρινιστούν ορισμένοι βασικοί όροι πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της μετασχηματιστικής ηγεσίας συγκεκριμένα. Ακολούθως, αναλύεται η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση ως μία σύγχρονη μορφή ηγεσίας. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη ως βασικό χαρακτηριστικό μιας μετασχηματιστικής ηγετικής φυσιогνωμίας. Τέλος, η εργασία εστιάζεται στα καθήκοντα και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικού ηγέτη και στην κοινωνική και συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του, δίνοντας έμφαση στον κριτικό στοχασμό και στο χειραφετικό χαρακτήρα της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, ηγετικός μετασχηματιστικός ρόλος εκπαιδευτικού σε σχολική τάξη, κριτικός στοχασμός, κοινωνική αλλαγή.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the role of the teacher-thinker in the context of transformational leadership in the classroom. In the theoretical part, particular emphasis is placed on transformative leadership and the role of education in this context. Initially, reference is made to the concept of leadership in education and the leading role of the teacher within the classroom. The study focuses on their skills and their leading profile in the organization and formation of the school climate and norms of behavior, on the implementation of leadership by both men and women in education and the difference between leadership and management, in order to clarify some basic terms before proceeding to the analysis of transformational leadership in specific. Subsequently, the transformational leadership in education is analyzed as a modern form of leadership. Meanwhile, emotional intelligence is mentioned as a key characteristic of a transformative and leading figure. Finally, the work focuses on the tasks and responsibilities of the teacher as a transformative leader and the social and advisory dimension of this role emphasizing the critical thinking and the emancipatory character of transformational leadership.

Keywords: Transformational leadership, leading transformative role of education in the classroom, critical reflection, social change.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα αντιμετωπίζει διαρκώς διλήμματα, αναφορικά με το επαγγελματικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, αλλά και με την κοινωνική του υπόσταση. Η ανάγκη για προσωπική αυτοδυναμία και κοινωνική ανασυγκρότηση χαρακτηρίζεται επιτακτική δεδομένου των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων που οδηγούν σε καταστολή της δράσης. Παράγοντας κλειδί για την επίτευξη των ανωτέρω αναγκών αποτελεί ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης, ο οποίος μετατρέπει την εξουσία του από αυτήν πάνω στους μαθητές σε εξουσία μαζί με τους μαθητές (Larrivee, 2000).

Στην προσπάθειά μας να μεταφέρουμε στην εκπαίδευση τα όσα έχουν ερευνηθεί στον κόσμο των επιχειρήσεων σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, εστιάζουμε στην ανάδειξη της ειδοποιού διαφοράς μεταξύ του επιχειρηματικού κόσμου και του εκπαιδευτικού χώρου, η οποία έγκειται στο γεγονός ότι στις επιχειρήσεις ο απώτερος σκοπός είναι το κέρδος το οικονομικό, ενώ στην εκπαίδευση οφείλει να είναι ο εξανθρωπισμός. Μέσα από την επισκόπηση, λοιπόν, της βιβλιογραφίας, καταλήγουμε στο ότι η καταλληλότερη μορφή ηγεσίας, που δύναται να ασκήσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η οποία προάγει αποτελεσματικά την προσωπική και κοινωνική αναμόρφωση, είναι η μετασχηματιστική.

Επομένως, ο λόγος ενασχόλησης με το υπό μελέτη θέμα, όπως προκύπτει από την αναγκαιότητα και προβληματική του θέματος, έγκειται στο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί όραμα, προωθεί αλλαγές και διαμορφώνει κουλτούρα. Μάλιστα, η μετασχηματιστική ηγεσία, και ιδίως στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί ένα ζήτημα για το οποίο δεν έχει αναπτυχθεί μια πλούσια βιβλιογραφία τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, κάτι το οποίο στάθηκε ως κίνητρο για περαιτέρω αναζήτηση.

Έναυσμα για τη μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική αίθουσα αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν έχει αναλυθεί εκτενώς η συγκεκριμένη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον κόσμο των επιχειρήσεων, ενώ, όσες ασχολούνται με το χώρο της εκπαίδευσης, μελετούν τη μετασχηματιστική ηγεσία όχι

τόσο πάνω στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, αλλά από την πλευρά του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων.

Με την παρούσα εργασία, ωστόσο, επιδιώκεται να δοθεί έμφαση στα καθήκοντα και στα κίνητρα του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικού ηγέτη, τα οποία ταυτίζονται με αυτά των μαθητών του, που από κοινού προσπαθούν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό τόσο για τους ίδιους και τη σχολική μονάδα, όσο και για την κοινωνία ολόκληρη (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εν λόγω μελέτης είναι, μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, να αναδείξουμε το σχεδιασμό και την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, στην προσπάθεια να επέλθει αλλαγή προσεγγίζοντας από τη *«βάση προς την κορυφή»*, χωρίς να υφίσταται συντονισμός και έλεγχος από ένα συγκεκριμένο άτομο εκ των άνω, καθώς η ηγεσία στο μετασχηματιστικό μοντέλο είναι συμμετοχικού τύπου (Day, 2000). Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία προέρχεται από τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους μαθητές (Leithwood & Jantzi, 2000).

Ειδικότερα, στόχος μας είναι να αναδείξουμε τη σπουδαιότητα του ρόλου αυτού μέσα από την παρουσίαση του οράματος που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης, των αξιών που τον διακατέχουν ως προσωπικότητα, των υψηλών προσδοκιών που θέτει, των μεταβολών που κάνει στην τάξη και στο σχολείο, της καθιέρωσης μακροπρόθεσμων στόχων, της δημιουργίας αξιολογής κουλτούρας, της παροχής βοήθειας και στήριξης σε όλα τα μέλη με απώτερο σκοπό να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Ο επόμενος στόχος, αφορά στη σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού με την κοινωνική αλλαγή μέσα από την κοινή δράση με τους μαθητές. Προσπαθούμε, δηλαδή, να αναδείξουμε τις παιδαγωγικές πτυχές του θέματος μέσα από τη μετασχηματιστική λογική.

Ένα πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι να κάνει την ομάδα να υπερβεί το στενό προσωπικό της συμφέρον χάριν των συμφερόντων της ευρύτερης οργάνωσης και κοινωνίας, ενεργοποιώντας στα μέλη ανάγκες υψηλού επιπέδου (Leithwood & Jantzi, 2000). Γίνεται, ως εκ τούτου, προσπάθεια για διερεύνηση μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εάν και κατά πόσο αποσκοπούν οι εκπαιδευτικοί στην αυτοπραγμάτωση τόσο τη δική τους όσο και των μαθητών τους και παύουν να

έχουν ως αυτοσκοπό τους την οικονομική και μόνο κάλυψη από την επιτέλεση της εργασίας τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.95).

Ο εκπαιδευτικός με τη μετασχηματιστική του ηγετική συμπεριφορά εστιάζει στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές του να διαπραγματεύονται και να δρουν, έχοντας ως σταθερά την προάσπιση του κοινωνικού συμφέροντος, παρά βάσει όσων έχουν αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους. Στη μετασχηματιστική ηγεσία η αυτόνομη σκέψη συναντά τη συλλογική συνείδηση και για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτικός, μετασχηματίζει την εκπαιδευτική πράξη μέσα από παιδαγωγικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες.

Η συμβολή της εν λόγω εργασίας έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δύναται να λάβουν αφορμή μέσα από αυτήν την προσπάθεια και να στραφούν σε μετεκπαιδεύσεις ώστε να καταρτιστούν πληρέστερα και να κατανοήσουν ότι το υποκείμενο που έχει μορφωθεί δεν μπορεί να παραμένει αδρανές, αλλά πρέπει να συμμετέχει ενεργά μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σελ.39). Συνεπώς, η εκπαίδευση δε δύναται να είναι ουδέτερη. Η οργάνωση του περιεχομένου της είναι ικανή να απελευθερώνει ή να υποδουλώνει, και έχει ανάλογα συντηρητικό ή προοδευτικό χαρακτήρα και προσανατολισμό (Freire, 1974, Elias & Merriam, 2005, σελ.15, Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σελ.39).

Σε αυτό, άλλωστε, αποσκοπεί και η εν λόγω εργασία, δηλαδή, να δοθεί έναυσμα και κίνητρο ώστε ολόκληρη η εκπαίδευση, από τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, να στραφεί στην ατομική ενδυνάμωση, με απώτερο σκοπό την κοινωνική ανασυγκρότηση. Οι εκπαιδευτικοί που θα μελετήσουν την παρούσα εργασία θα έρθουν αντιμέτωποι με την ουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση και με το δυναμικό και προσωπικό ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς θα τους ενισχύσει τη θετική άποψη ή θα τους μεταβάλλει την αρνητική άποψη που έχουν διαμορφώσει για τη συνεργασία του μαθητή με το δάσκαλο, οι οποίοι προσπαθούν από κοινού να αναγνωρίσουν την προβληματική κατάσταση την οποία βιώνουν και να την αντιμετωπίσουν με το στοχασμό και τη δράση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002, σελ.98-99). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, ως μετασχηματιστική ηγετική φυσιογνωμία, δραστηριοποιείται, αποκτά κριτική σκέψη, διάθεση αυτοκριτικής, όραμα, κινητοποιείται από ανώτερες εσωτερικές ανάγκες, αποκτά ακεραιότητα, τόλμη στις αλλαγές, αξιοπιστία, ισχυρή διαίσθηση, βαθιά γνώση του κοινωνικού γίνεσθαι, θέτει υψηλούς στόχους σε συνεργασία με τους μαθητές του,

είναι πρωτοπόρος, δεν άγεται, αλλά έχει ισχυρή θέση, προασπίζοντας το συμφέρον των μαθητών του και εν γένει της κοινωνίας. Λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του, μέσα από τη μετασχηματιστική ηγετική του συμπεριφορά, οι οποίοι με τη σειρά τους χειραφετούνται και αποκτούν συλλογική συνείδηση, προβαίνοντας σε καινοτομίες και λαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση

«Ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται»; Ένα ερώτημα, λοιπόν, που έχει απασχολήσει τους επιστήμονες και έχει οδηγήσει στη διατύπωση πληθώρας ορισμών και αντιθετικών απόψεων για τη φύση της ηγετικής ικανότητας.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν θέματα που αφορούν στον προγραμματισμό και τη λειτουργία της τάξης τους, στη λήψη αποφάσεων, στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, στη συνεργασία με τους συναδέλφους, με τους γονείς, με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Επομένως, γίνεται εμφανής η ανάγκη για εκπαιδευτικούς με ηγετικές και επικοινωνιακές ικανότητες, όπως και η αναγκαιότητα της ηγεσίας στην εκπαίδευση (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ. 108).

Ο Cohen ορίζει την ηγετική ικανότητα *«ως τη δεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δε γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δε γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν στη συγκεκριμένη περίπτωση»* (Cohen, 1990, σελ.215, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.109).

«Η ηγεσία κινείται στην επίτευξη υψηλών στόχων ενώ ταυτόχρονα κύριο μέλημά της είναι η ενστάλαξη στα άτομα αίσθησης πρωτοβουλίας και ευθύνης» (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.109).

Ο Μπουραντάς (2002) υποστηρίζει ότι «ηγεσία» είναι *«η διαδικασία επηρεασμού μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα υποκείμενο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθήσουν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα»* (Μπουραντάς, 2002, σελ.310). Με άλλα λόγια, «ηγεσία» είναι η επιρροή της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών από τον ηγέτη ώστε τα υποκείμενα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005).

«Η επιρροή της ηγεσίας είναι δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και η όψη της δύναμής της ακαθόριστη. Προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς». Αντιθέτως, *«η εξουσία εμφανίζεται δομική, τυπική και με καθορισμένη*

όψη της δύναμης. Επιβάλλει τη συμμόρφωση της συμπεριφοράς» (Κατσαρός, 2015, σελ.12).

Ο προσδιορισμός της έννοιας «ηγεσία» εμφανίζει δυσκολία, η οποία αποτυπώνεται με χαρακτηριστικό τρόπο στα λόγια του Bennis (1989), «είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την αντιλαμβάνεσαι όταν την αντικρίσεις» (Bennis, 1989, όπ. αναφ. στο Χρίστου, 2010, σελ.17).

Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί (Bryman, 1996, Θεοφανίδης, 1999, Μπουραντάς, 2005) περί ηγεσίας παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ «ο ηγέτης (leader): το πρόσωπο ή η ομάδα προσώπων που ασκούν την ηγεσία και παρακινούν άλλους να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο,
- ✓ η ομάδα και τα μέλη της, υφιστάμενοι, συνεργάτες, οπαδοί (followers): τα άτομα που θα υλοποιήσουν τους στόχους της οργάνωσης,
- ✓ το έργο (task) που επιδιώκει ο ηγέτης,
- ✓ η πηγή ισχύος (source of power) που έχει ο ηγέτης (Weber, 1979),
- ✓ η κουλτούρα της οργάνωσης, όπου ενσωματώνονται οι παραδοχές, οι αξίες και τα οράματα που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες του και τον ωθούν στην καθημερινή δράση για να πετύχει το έργο του,
- ✓ το περιβάλλον (situation) μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης για να επιτύχει το έργο του» (Δελλατόλας, 2010, σελ.31).

Σχετικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας, οι απόψεις δίστανται. Μερικοί εκφράζουν την άποψη ότι η ηγετική ικανότητα είναι χάρισμα και «δε διδάσκεται» (Σαϊτής, 2008). Με αυτή την άποψη συνηγορεί και ο Αριστοτέλης, αναφέροντας ότι «οι άνθρωποι από την ώρα της γέννησης τους, άλλοι είναι προορισμένοι να ηγούνται και άλλοι να ακολουθούν» (Χρίστου, 2010, σελ.18). Ωστόσο, μερίδα ερευνητών υποστηρίζει ότι «η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη» (Θεοφιλίδης, 1994, Σαϊτής, 2002) και δύναται να αποκτηθεί «με μεγάλο προβληματισμό, εξάσκηση και εκπαίδευση» (Ζαβλανός, 1998, Σαϊτής, 2008)

Το βέβαιο είναι πως η οργάνωση, διοίκηση, αναμόρφωση και αναβάθμιση τόσο της σχολικής τάξης και εν γένει της σχολικής μονάδας όσο και του έργου της απαιτούν μια αποτελεσματική ηγεσία έτοιμη να αντιμετωπίσει και να επιλύσει παιδαγωγικά, διδακτικά, υπηρεσιακά, επαγγελματικά και διαπροσωπικά θέματα.

Η αποτελεσματική ηγεσία γίνεται εμφανής μέσα από την ικανότητα του ηγέτη να ενεργοποιείται από το όραμά του και από την ανάγκη του να πετύχει τους στόχους που έθεσε (Μπουραντάς, 2005). Ακόμη, από την προθυμία του να δεσμεύεται προκειμένου η αποστολή του να στεφθεί από επιτυχία αναγνωρίζοντας τα ιδανικά και τις αξίες όλης της ομάδας. Είναι διατεθειμένος να κινητοποιείται από συνέπεια και αυθεντικότητα για να ασκεί επιρροή με στόχο την πρόοδο (Μπουραντάς, 2005). Η έννοια της ηγεσίας αποκτά υπόσταση όταν ο ηγέτης αποκτήσει αξιοπιστία τη στιγμή που καλείται να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις προσπερνώντας τα εμπόδια και δίχως να εγκαταλείπει τις προσπάθειες (Μπουραντάς, 2005).

Η σχολική ηγεσία «επιβάλλει» στον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα, να δέχεται την κριτική, να ενδυναμώνει τη συνειδητή δράση, να διαθέτει ικανότητα μετασχηματισμού και επαγγελματική πληρότητα (Duignan, 1986, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000, Δήμου, 2011).

Ο Gleveland (1986) υποστήριξε πως η ηγεσία διαφαίνεται από τη διανοητική περιέργεια του ηγέτη, από το γνήσιο ενδιαφέρον για τις σκέψεις των άλλων, από το ότι αξίζει να πάρει το ρίσκο και να ρισκινδυνέψει, από το συναίσθημα ότι οι κρίσεις αποτελούν μέρος της καθημερινότητας, από τη στάση αισιοδοξίας, από την προσωπική συναίσθηση ικανότητας αντίδρασης (Χρονοπούλου, 2012, σελ. 23, 26, 41-44, 54-62). Οι Andrews και Soder (1987) διαπίστωσαν πως το «να είναι ορατός παντού μες στο σχολείο» ο εκπαιδευτικός, αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της ηγεσίας.

Η ηγεσία, επομένως, διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την εκάστοτε κουλτούρα. Οι αξίες είναι αυτές που καθορίζουν το αν οι κουλτούρες είναι καλές ή κακές. «*Η κουλτούρα έχει τη σημασία μιας δομής από βασικές παραδοχές (ιδεολογίες, γνώση, πεποιθήσεις, αξίες, σύμβολα, τελετουργίες, ψυχολογικές δομές και ανεπίγνωστες διαδικασίες), οι οποίες έχουν επινοηθεί, ανακαλυφθεί ή αναπτυχθεί από μια συγκεκριμένη ομάδα για να μαθαίνει να αντεπεξέρχεται στα προβλήματα (με την εξωτερική προσαρμογή και την εσωτερική ολοκλήρωση) και είναι επαρκώς επεξεργασμένες, ώστε να θεωρούνται έγκυρες, για να διδαχθούν σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιλαμβάνονται, να σκέπτονται και να αισθάνονται σε σχέση με αυτά τα προβλήματα και να κρίνουν καταστάσεις και σχέσεις*» (Κατσαρός, 2015, σελ.19).

Ως εκ τούτου, «η ηγεσία είναι συνυφασμένη με τη διαμόρφωση, την εξέλιξη, το μετασχηματισμό και την καταστροφή της οργανωσιακής κουλτούρας και έχει διαφορετική λειτουργία σε κάθε ένα από τα κύρια στάδια εξέλιξης μιας οργάνωσης» (Κατσαρός, 2015, σελ.20). Κατά το στάδιο της ανάπτυξης, η ηγεσία συμβάλλει στον καθορισμό, σχεδιασμό και στη βαθμιαία εμπέδωση των αρχών στις οποίες στηρίζονται η αποστολή, οι σκοποί, η δομή, και η λειτουργία της οργάνωσης. Στο στάδιο αυτό, το όραμα αλλά και η ικανότητα διαμόρφωσής του και προώθησής του από τον ηγέτη είναι καίριας σημασίας (Κατσαρός, 2015, σελ.20).

Κατά το μέσο στάδιο, η οργάνωση βρίσκεται πλέον σε υψηλό επίπεδο ανάπτυξης και η κουλτούρα επιδρά καθοριστικά στη λειτουργία της, αλλά και στις σχέσεις των μελών. Η διορατικότητα θα βοηθήσει τον ηγέτη να εντοπίσει πώς η κουλτούρα μπορεί να ενισχύσει ή να παρεμποδίσει την εκπλήρωση των σκοπών της οργάνωσης και των επιθυμητών αλλαγών (Κατσαρός, 2015, σελ.21).

Κατά την ώριμη οργάνωση, έχει αναπτυχθεί μια ισχυρή κουλτούρα και ο ηγέτης με τις ικανότητες του κατευθύνει την οργάνωση στις κατάλληλες προσαρμογές στο περιβάλλον, που πιθανόν απαιτούν την αλλαγή της παλιάς κουλτούρας (Κατσαρός, 2015, σελ.22).

Τα επτά δίπολα αξιακών προτεραιοτήτων, σύμφωνα με τους Dimmock & Walker, (2002), οι διαστάσεις της κουλτούρας μιας κοινωνίας, που μπορούν να επηρεάσουν και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι:

- η κατανομημένη ισχύς από τη μία πλευρά και η συγκεντρωμένη ισχύς από την άλλη,
- η συλλογικότητα έναντι του ατομοκεντρισμού,
- η αλληλεγγύη και ο συμβιβασμός έναντι του ανταγωνισμού και της επιθετικότητας,
- η διεκδίκηση και ο ριζοσπαστισμός από τη μία πλευρά και η συντήρηση και η μοιρολατρία από την άλλη,
- η ανανέωση, η καινοτομία, η πρωτοπορία ενάντια στην αντιγραφή και το μιμητισμό,
- οι περιορισμένες, τυπικές σχέσεις ενάντια στις ολιστικές σχέσεις, τη συγγένεια, τη φιλία,
- η ανδροκρατούμενη έναντι της γυναικοκρατούμενης κοινωνίας (Κατσαρός, 2015, σελ.25).

«Οι ηγέτες δομούν και στηρίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα με πέντε μηχανισμούς:

- *την κατεύθυνση της προσοχής,*
- *την αντίδρασή τους σε κρίσιμες καταστάσεις,*
- *την παραδειγματική συμπεριφορά,*
- *την επιλογή κριτηρίων καταμερισμού αμοιβών και θέσεων,*
- *την επιλογή κριτηρίων εξέλιξης.*

Δημιουργείται, επομένως, μια πιο στέρεα και μετρήσιμη βάση προσέγγισης της κουλτούρας από τους ηγέτες και αποφεύγεται η χρήση της έννοιας του χαρίσματος» (Κατσαρός, 2015, σελ.23).

Κατά τους Hoy και Miskel (2005, σελ.380), τα γνωρίσματα σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία διακρίνονται σε εκείνα που αφορούν στην προσωπικότητα, σε εκείνα που αφορούν στην εργασιακή υποκίνηση και σε εκείνα που αφορούν στις δεξιότητες (Τραγουδάρα, 2011, σελ.13). Συγκεκριμένα, τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν μια προσωπικότητα στον τομέα της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η αυτοπεποίθηση, η αντοχή έντασης, η συναισθηματική ωριμότητα και η ακεραιότητα. Ως προς την εργασιακή υποκίνηση, είναι το καθήκον, οι διαπροσωπικές ανάγκες, οι αξίες και οι προσδοκίες, ενώ οι δεξιότητες είναι τεχνικές, διαπροσωπικές, αντιληπτικές και διοικητικές (Τραγουδάρα, 2011, σελ.13).

Προσπαθώντας, λοιπόν, να απαντήσουμε στο αρχικό ερώτημα του κεφαλαίου σχετικά με το αν γεννιέται ο ηγέτης ή γίνεται, θα υποστηρίξαμε πως χωρίς έμφυτη προδιάθεση δε δύναται να υφίσταται και η δεξιότητα. Εντούτοις, οι έμφυτες προδιαθέσεις υπάρχει το ενδεχόμενο να μείνουν στην αφάνεια, αν δε δοθούν οι ευκαιρίες και οι κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθούν και να εξελιχθούν (Τσαπατσάρης, 2013).

1.2 Η προσωπικότητα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού ως ηγέτη

Στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα κυριαρχούσε η ιδέα των «σπουδαίων ανδρών», η οποία θεωρεί ότι η μοίρα των κοινωνιών και των οργανισμών καθορίζεται από ανθρώπους με ισχυρή ιδιοσυγκρασία (Καρακικέ, 2012, σελ.8).

Σύμφωνα με τον Katz (1974), οι ηγετικές ικανότητες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τεχνικές, ανθρώπινες και νοητικές. *«Οι τεχνικές ικανότητες (Technical*

skills) δίνουν τη δυνατότητα στον ηγέτη να πραγματοποιεί μια δραστηριότητα με μεθοδικότητα και κατάλληλη τεχνική κάνοντας χρήση εξειδικευμένης γνώσης. Οι ανθρώπινες ικανότητες (Human skills) περιλαμβάνουν τις ικανότητες του ηγέτη να συνεργάζεται ομαλά με τα μέλη της ομάδας του και να δημιουργεί ένα κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, οι νοητικές ικανότητες (Conceptual skills) έγκεινται στην ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται το έργο μιας ομάδας συνολικά, καθώς και, να αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τους δεσμούς αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, που υπάρχουν σε μια ομαδική λειτουργία» (Katz 1974, Σαίτης, 2005, Δήμου, 2011, σελ.36).

Ο Stodgill (1974) απαριθμεί τα εξής ηγετικά χαρακτηριστικά:

- ✓ «σωματικά χαρακτηριστικά (ηλικία, εμφάνιση),
- ✓ κοινωνικό υπόβαθρο,
- ✓ ευφυΐα,
- ✓ χαρακτηριστικά προσωπικότητας (ενεργητικότητα, αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα),
- ✓ χαρακτηριστικά σχετικά με τις απαιτήσεις του έργου (προσαρμοστικότητα, πίστη, αφοσίωση και υπευθυνότητα),
- ✓ κοινωνικά χαρακτηριστικά (ευγένεια, δημοτικότητα)»

(Stodgill, 1974, Σαίτης, 2005, Δήμου, 2011, σελ.36).

Ο Conger και ο Kamungo (1998) χαρακτηρίζουν τον ηγέτη ως ένα άτομο:

- ❖ με οξυδέρκεια και διορατικότητα,
- ❖ με επικοινωνία στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον,
- ❖ με ευαισθησία στις ανάγκες και τα προβλήματα των μελών,
- ❖ με θέληση και διάθεση για ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών και ενθάρρυνση καινοτομιών και αλλαγών στην κουλτούρα του οργανισμού (Conger & Kamungo, 1998, Άνθης & Κακλαμάνης, 2006).

Η υποδειγματική ηγεσία ορίζεται από πέντε θεμελιώδεις πρακτικές:

- Οι ηγέτες προκαλούν τη διαδικασία. Αναζητούν καινοτομίες. Πειραματίζονται. Αναλαμβάνουν κινδύνους γνωρίζοντας τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από τα λάθη τους (Kouzes & Posner, 1987).
- Οι ηγέτες εμπνέουν ένα κοινό όραμα. Χαράζουν πορείες. Γνωρίζουν τις κατάλληλες στρατηγικές. Πείθουν. Στηρίζουν (Kouzes & Posner, 1987).

- Οι ηγέτες επιτρέπουν στους άλλους να ενεργήσουν. Τους προσφέρουν βοήθεια, ώστε να λύσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Kouzes & Posner, 1987).
- Οι ηγέτες διαμορφώνουν τον τρόπο (Kouzes & Posner, 1987).
- Οι ηγέτες παρωθούν. Αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν την προσπάθεια του καθενός αλλά και της ομάδας. Δίνουν αίσθηση ελευθερίας (Kouzes & Posner, 1987).

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε πως ο ηγέτης εκπαιδευτικός οφείλει να κοινοποιεί τα ζητήματα που ανακύπτουν σε όλους τους μαθητές του και να αναζητούν λύσεις από κοινού. Το κυριότερο, αναγνωρίζει ότι δε δύναται να τα κάνει όλα μόνος του, αλλά ότι έχει την ανάγκη όλων (Πασιαρδής, 2004, Τσαπατσάρης, 2013). Κατά τους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), οι ηγέτες εμπνέουν αυτούς που τους ακολουθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι ίδιοι να γίνονται ηγέτες (Τσαπατσάρης, 2013).

1.3 Το ηγετικό προφίλ του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της σχολικής τάξης

Από τα σπουδαιότερα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι η οργάνωση της σχολικής τάξης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το στυλ ηγεσίας που επιλέγει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καθώς αποτελεί αντίκτυπό του. Οι αναγκαίες προβλέψεις και στρατηγικές, που θα τον βοηθήσουν να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και η μελέτη της τάξης ως χώρου και ως κοινωνικής ομάδας, αποτελούν τους κύριους τομείς της οργάνωσης της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2001).

«Η οργάνωση και διοίκηση της τάξης (classroom management) αποτελεί μια σειρά από ενέργειες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και διατήρηση μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διευκολύνεται η διεξαγωγή διδασκαλίας και επιτυγχάνεται η μάθηση» (Πασιαρδή, 2007, σελ.4). Συνιστά, ως εκ τούτου, «απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος» (Πασιαρδή, 2007, σελ.4).

Οι Wang, Haertel και Walberg (1993) κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της οργάνωσης και διοίκησης. Μέσα από έρευνες και μετα-αναλύσεις κατέληξαν στο ότι

η οργάνωση και η διοίκηση επηρεάζει περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη παράμετρο την επίδοση των μαθητών (Πασιαρδή, 2007, σελ.5). Οι μαθητές αδυνατούν να μάθουν σε μια φτωχά διοικούμενη τάξη στην οποία επικρατεί χάος.

1.3.1 Η διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης, η λήψη αποφάσεων και η διαχείριση συγκρούσεων βάσει των μοντέλων ηγεσίας

Ανάλογα με τις εκάστοτε επιδιώξεις του και τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη, ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα εξασφαλίσει συνοχή και ικανοποίηση στο μαθητή και παράλληλα τον τρόπο με τον οποίο θα αποτρέψει την αδιαφορία, τη διάσπαση του μαθητή του και τις συγκρούσεις (Ματσαγγούρας, 2001). Καλείται να διαχειριστεί τον κοινωνικό τομέα και συγκεκριμένα, ζητήματα δημοκρατικότητας, ανταγωνιστικότητας, ευνοιοκρατίας και ανομοιογένειας (Ματσαγγούρας, 2008).

Πρωταρχικό του μέλημα είναι να καλλιεργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα ευνοήσουν την επικοινωνία. Μέσω αυτής ξεκινάνε όλες οι διεργασίες. Ο Laswell όρισε την επικοινωνία ως μια διαδικασία των πέντε (W): Who (ποιος λέει..), What (τι..), Whom (σε ποιον..), Which (μέσω ποιου διαύλου..), What (με τι αποτέλεσμα..) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.278). Η επικοινωνία ως κοινωνική δραστηριότητα, ως κοινωνικό φαινόμενο, ολοκληρώνεται όταν επιβεβαιώνεται η ορθή λήψη του μηνύματος. Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, οφείλει να λάβει υπόψη του κατά την άσκηση του ηγετικού του ρόλου ορισμένα εμπόδια, όπως βιολογικά (κούραση του μαθητή, κακή ακοή, νύστα), ψυχολογικά (άγχος, φόβος, αδυναμία συγκέντρωσης), περιβαλλοντικά (θόρυβος, ζέστη κρύο, κακή ακουστική του χώρου) και προσδοκίες (υπέρ - ή υπό - εκτίμηση της αξίας του μηνύματος ή του αποστολέα, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, εξαίρεση) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.283). Ακόμη,

- το υπόβαθρο των μαθητών,
- οι ανάγκες,
- η περίσταση,
- οι σκοποί,
- οι αποδιοργανωτικές ιδέες,
- τα γλωσσικά ή εννοιολογικά προβλήματα,

- τα προβλήματα συμπεριφοράς,
- οι διαφορετικές αντιλήψεις στην ανάγνωση του ζητήματος,
- η υπερβολική επιλεκτική αντίληψη/μνήμη,
- η απόκρυψη της πληροφορίας,
- η πρόωρη εκτίμηση σε ό,τι έχει ειπωθεί,
- ο τεχνητός τοίχος σιωπής,
- η φυσική επιφυλακτικότητα και
- η έλλειψη εμπιστοσύνης αποτελούν βασικές παραμέτρους που δύναται

να εμποδίσουν την επικοινωνία και ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να τις εξομαλύνει, ώστε να υπάρξει οργάνωση στην τάξη και να διαμορφωθεί μια γνήσια παιδαγωγική σχέση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.283-285).

Στον τομέα εργασίας, καθήκον του εκπαιδευτικού ως ηγέτη είναι ο καθορισμός των στόχων, η θέσπιση από κοινού με τους μαθητές κανόνων λειτουργίας, η διαχείριση του χρόνου και η αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών και πιθανής αποδιοργάνωσης (Ματσαγούρας, 2008).

Για να υφίσταται αποδιοργάνωση και σύγκρουση, χρειάζονται αποκλίνουσες και ασύμβατες απόψεις, ώστε να δημιουργηθεί μια ανεπιθύμητη κατάσταση που προκύπτει από την ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (Owens, 2001, σελ.306, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.319). Σε περίπτωση που μια σύγκρουση πράγματι υφίσταται, κάτι που σημαίνει πως τα συμβαλλόμενα μέρη έχουν στόχους αμοιβαία ασυμβίβαστους, είναι αναγκαίο να επιλεγεί μια παραγωγική μέθοδος με την οποία θα αντιμετωπιστεί η σύγκρουση. Η προσέγγιση «κερδίζω-χάνεις» τείνει να θεωρείται δυσλειτουργική. Αντιθέτως, η προσέγγιση «κερδίζω-κερδίζεις», κατά την οποία και οι δύο πλευρές κερδίζουν κάτι, ακόμη και αν δεν είναι το ίδιο, τείνει να εμφανίζεται περισσότερο παραγωγική και είναι αυτή που προτείνουμε να υιοθετείται από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες. Σύμφωνα με τον Owens (2001), κατά τη διαπραγμάτευση και το συμβιβασμό, τα συμβαλλόμενα μέρη οφείλουν να είναι πρόθυμα να συμμετέχουν σε μια κατευναστική διαδικασία για την ευημερία της οργάνωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.333).

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), ο εκπαιδευτικός, για να περιορίσει τις καταστρεπτικές συνέπειες των συγκρούσεων, κρίνεται σκόπιμο να διατηρεί τη μέγιστη επικοινωνία με τους μαθητές, ώστε να επιλύονται όλα τα

ζητήματα που ανακύπτουν χωρίς να νιώθουν οι μαθητές ότι θίγονται τα δικαιώματά τους. Το πρόβλημα επιδεινώνεται όταν αναβάλλεται η συζήτηση για την επίλυσή του και αυτό είναι κάτι που οφείλει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, καθώς έγκειται στα άμεσα καθήκοντά του στο πλαίσιο του ηγετικού του ρόλου. Επιπλέον, χρειάζεται να μάθει στους μαθητές του να αντιστέκονται στο να μιλάνε για τους υπόλοιπους πίσω από την πλάτη τους και στο να συσπειρώνουν υποστηρικτές γύρω τους. Η προώθηση κοινών προγραμμάτων, πάνω στα οποία μπορούν να δουλέψουν όλοι, είναι μια εξαιρετική δεξιότητα χειρισμού των συγκρούσεων. Ο προσανατολισμός «όλα ή τίποτα» γεννά διαμάχες, καθώς γίνεται εμφανής η απειλή. Τέλος, τα συστήματα ανταμοιβής καλό είναι να καταργούνται. Έμφαση πρέπει να δίνεται στο αποτέλεσμα και όχι στις κακοτοπιές και στις κολακειές που έχουν ως αποτέλεσμα τη σπατάλη χρόνου (Everard & Morris, 1999).

Εν ολίγοις, το κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική αίθουσα φανερώνει και το είδος άσκησης της δασκαλικής εξουσίας, καθώς μέσα από το καθένα διαφαίνεται η προσωπικότητα του δασκάλου (Τριλιανός, 2008). Τα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την κλασσική ταξινόμηση του Lewin, είναι το αυταρχικό (Autocratic), το συλλογικό ή συμμετοχικό-δημοκρατικό (Democratic) και το ελευθεριάζον ή επιτρεπτικό-εξουσιοδοτικό (Laissez-Faire) (Lewin, Liippit & White, 1939, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110). Τα στυλ ηγεσίας καθορίζουν και την οργάνωση της τάξης με ανάλογο τρόπο (Τριλιανός, 2008, Τσιπλητάρης, 2010).

Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το αυταρχικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός κατευθύνει δογματικά και απόλυτα όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής αντλώντας δύναμη και εξουσία από τη θέση του (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110, Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008). Λαμβάνει αποφάσεις μόνος του καθώς θεωρεί τους μαθητές ανώριμους, ανεύθυνους και άτακτους (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008). Το κύριο μέσο που χρησιμοποιεί για να επιβάλει τη δασκαλική του εξουσία είναι οι ποινές, ενώ πιστεύει πως η άκριτη υπακοή αποτελεί μέγιστη αρετή που πρέπει οι μαθητές να διαθέτουν (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008). Τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι επιπτώσεις αυτού του στυλ ηγεσίας είναι η αυξημένη παραγωγή, ο μεγάλος βαθμός εξάρτησης από το δάσκαλο, η μεγάλη επιθετικότητα και ο μικρός βαθμός ικανοποίησης από την εργασία της ομάδας

(Τριλιανός, 2008, Τσιπλητάρης, 2010). Οι ομάδες με αυταρχικό ηγέτη εργάζονται μόνο όταν είναι παρών ο επικεφαλής (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008).

Αντιθέτως, στο συλλογικό ή συμμετοχικό (δημοκρατικό) στυλ ηγεσίας, ο εκπαιδευτικός είναι άτομο δημιουργικό με ανοικτούς ορίζοντες και αυξημένες επαγγελματικές ικανότητες και ευθύνες (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008). Λαμβάνει αποφάσεις με τη συμμετοχή της ομάδας, ενώ όταν αναγκαστεί να πάρει μόνος του τις αποφάσεις εξηγεί σε όλους τους λόγους (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110). Φροντίζει να εξασφαλίζει τη μαθητική συναίνεση, την κατανόηση και την αποδοχή της κάθε ενέργειας και απόφασής του, καθώς έχει ήδη μεριμνήσει οι μαθητές του να υποκινούνται από εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και να αυτοκαθοδηγούνται (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008). Οι απειλές και οι χλευασμοί δεν ταιριάζουν καθόλου σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό-ηγέτη. Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενδέχεται η παραγωγή νέας γνώσης να είναι λιγότερη ποσοτικά σε σχέση με το αυταρχικό στυλ, ωστόσο είναι σίγουρα ανώτερη ποιοτικά (Τριλιανός, 2008, Τσιπλητάρης, 2010). Ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία της ομάδας είναι μεγάλος, ενώ η εξάρτηση από το δάσκαλο μικρή (Τριλιανός, 2008, Τσιπλητάρης, 2010). Οι ομάδες με δημοκρατικό ηγέτη εργάζονται και χωρίς την παρουσία του επικεφαλής (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008).

Τέλος, στο επιτρεπτικό ή ελευθεριάζον στυλ, ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο να εκθέτει γενικές και αόριστες θέσεις και να παραμένει απαθής για τα τεκταινόμενα στην τάξη. Ελαχιστοποιεί τις ευθύνες και τις πρωτοβουλίες του (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110). Φαίνεται να αδυνατεί να κατευθύνει την τάξη του και εμφανίζει μειωμένη αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008). Το εν λόγω στυλ απαιτεί αυξημένα προσόντα και υπευθυνότητα από όλα τα μέλη της ομάδας, προκειμένου να αναλάβουν τις ορθές κάθε φορά αποφάσεις χωρίς να χρειάζεται κεντρικά καθοδηγούμενος συντονισμός (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110). Συνήθως, όμως, τόσο η παραγωγικότητα όσο και ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία είναι μειωμένοι (Τριλιανός, 2008, Τσιπλητάρης, 2010). Στις ομάδες με επιτρεπτικό ηγέτη, δημιουργείται σε πρώτη φάση χάος και μόνο όταν αναδυθεί κάποιος ηγέτης από τα ίδια τα μέλη της ομάδας διεκπεραιώνουν την εργασία τους (Ματσαγγούρας, 2008, Τριλιανός, 2008).

Τη δεκαετία του '60, ο Likert προτείνει τέσσερα στυλ ηγεσίας, τα οποία στηρίζονται στη φιλοσοφία των τριών βασικών μοντέλων ηγετικής συμπεριφοράς, τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110) :

- Αυταρχικό εκμεταλλευτικό (Exploitive authoritative). Ο ηγέτης δε νοιάζεται καθόλου για τις ανάγκες και τις ιδέες των υπολοίπων μελών και κάνει χρήση του φόβου και των ποινών ώστε να συμμορφωθούν όλοι στις εντολές του. Ο τρόπος αυτός διοίκησης είναι ο λεγόμενος «στρατιωτικός» (Likert, 1967, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110).
- Αυταρχικό καλών προθέσεων (Benevolent authoritative). Ο ηγέτης επιβραβεύει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες των μαθητών του και των συναδέλφων του, ακούει τις γνώμες τους, αλλά σπάνια τις λαμβάνει υπόψη του. Η επικοινωνία είναι περιορισμένη και οι αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως από τον ίδιο (Likert, 1967, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.110-111).
- Συμβουλευτικό (Consultative). Ο ηγέτης μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας ακούει τις ιδέες όλων δείχνοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Ενισχύει την επιθυμητή συμπεριφορά χρησιμοποιώντας ελάχιστες ποινές και αμοιβές φροντίζοντας οι ενέργειές του να έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα. Και σε αυτό το στυλ ηγεσίας οι βασικές αποφάσεις λαμβάνονται από τον ηγέτη (Likert, 1967, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.111).
- Συμμετοχικό (Participative). Ο ηγέτης απλώς καθοδηγεί μια συνεργαζόμενη ομάδα. Οι συναισθηματικοί δεσμοί είναι ισχυροί και η λήψη αποφάσεων γίνεται συλλογικά (Likert, 1967, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.111).

«Στις αρχές της δεκαετίας του '70, οι Vroom και Yetton ανέπτυξαν ένα μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει πέντε στυλ ηγεσίας που αναφέρονται στη συμμετοχή ή μη των υποκειμένων στη λήψη αποφάσεων» (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.111, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.268-270):

- Πρώτο αυταρχικό-Autocratic I (A1). Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του βάσει των δεδομένων που διαθέτει και εν συνεχεία δίνει εντολή για

την πιστή εκτέλεσή τους (Ivancevich & Matteson, 2001, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.111).

- Δεύτερο αυταρχικό-Autocratic II (A2). Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του βάσει των δεδομένων που διαθέτει παίρνοντας συμπληρωματικές πληροφορίες από τους συνεργάτες του, τους οποίους όμως δε θεωρεί απαραίτητο να τους ενημερώσει για τις ενέργειές του (Ivancevich & Matteson, 2001, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.111).
- Πρώτο συμβουλευτικό-Consultative I. Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του αφού πρώτα ακούσει ξεχωριστά σε ατομικό επίπεδο τις γνώμες όλων των μελών (Ivancevich & Matteson, 2001, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.111).
- Δεύτερο συμβουλευτικό-Consultative II. Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του αφού πρώτα συζητήσει διεξοδικά και συλλογικά το υπό εξέταση θέμα σε μια συνεδρίαση που συμμετέχουν όλα τα μέλη (Ivancevich & Matteson, 2001, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.112).
- Δημοκρατικό/συμμετοχικό-Group based. Η λήψη των αποφάσεων είναι αποτέλεσμα συλλογικής διαπραγμάτευσης. Ο ηγέτης παρουσιάζει το πρόβλημα στην ομάδα και εκθέτει τις διαστάσεις και τις παραμέτρους του. Η τελική απόφαση λαμβάνεται συλλογικά με βάση την ισχύ της πλειοψηφίας (Ivancevich & Matteson, 2001, όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2005, σελ.111).

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε πως τα πλεονεκτήματα της συλλογικής λήψης απόφασης αφορούν στην ποιότητα αυτής, καθώς είναι περισσότερο εφαρμόσιμη και στηρίζεται στις ιδέες πολλών μελών, στη δημιουργικότητα στη λήψη απόφασης, εφόσον οι προσεγγίσεις και οι εναλλακτικές λύσεις προωθούν τη δημιουργική σκέψη, στην αποδοχή της απόφασης, στην κατανόησή της, στην ορθοφροσύνη κατά τη διαδικασία λήψης της απόφασης, στην ορθότητα και αποτελεσματικότητά της, στην τόνωση του ηθικού και στην αύξηση κινήτρων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.270-271).

Ο ηγετικός ρόλος, επομένως, του σύγχρονου εκπαιδευτικού προϋποθέτει προγραμματισμό ενεργειών ώστε να επιτευχθούν οι προκαθήμενοι στόχοι (Τριλιανός, 2000). Κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης, ο εκπαιδευτικός υποδύεται

ορισμένους ρόλους. Οι Hoy και Miskel (1996, σελ.294) προτείνουν τέσσερις καθοδηγητικούς ρόλους:

- τον ενοποιητικό, κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός συνενώνει τις ιδέες των μαθητών ώστε να προκύψει μια ομόφωνη απόφαση,
- τον κοινοβουλευτικό, κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την επικοινωνία, προστατεύει την άποψη της μειοψηφίας και διευκολύνει τη λήψη ομαδικής απόφασης μέσα από δημοκρατικές ενέργειες,
- το ρόλο του παιδαγωγού-ηγέτη, κατά τον οποίο συζητά και ερμηνεύει θέματα με τους μαθητές, ώστε να μειώσει την αντίσταση στις αλλαγές,
- και το ρόλο του ακροατή, κατά τον οποίο ζητά τη γνώμη όλων των μελών της ομάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.272-273).

Επομένως, συμπεραίνουμε πως τόσο η έννοια όσο και η πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποκτά νόημα μέσα από την εκπαίδευση. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί παράγοντα-κλειδί για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής τάξης.

1.3.2 Η συμβολή του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Για την οργάνωση και ομαλή λειτουργία μιας τάξης απαιτείται η θέσπιση κανόνων. Ο τρόπος σύνταξης των κανόνων καθώς και το περιεχόμενό τους δηλώνουν και το είδος ηγεσίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να ασκήσει (Ματσαγγούρας, 2001). Οι κανονισμοί γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί όταν διατυπώνονται και προσδιορίζονται τα όρια συμπεριφορών και οι συνέπειες που απορρέουν από τις παραβάσεις αυτών σε συνεργασία με τους μαθητές. Οι μαθητές αυτοδεσμεύονται όταν οι ίδιοι έχουν θεσπίσει κάποιον κανόνα και προσπαθούν να τον τηρήσουν (Ματσαγγούρας, 2001).

Ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει πως οι κανόνες για να είναι λειτουργικοί πρέπει να μην είναι αυστηροί και απόλυτοι, να υπάρχει περιθώριο μετατροπής τους ή και ανατροπής τους, να είναι σύντομοι, ολιγάριθμοι, κατανοητοί, σαφείς, δίκαιοι και λογικοί (Φύκαρης, 2010). Η κοινωνική συμβίωση επιτυγχάνεται όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη στάση του και τη συμπεριφορά του λειτουργήσει ως θετικό πρότυπο προς την κατεύθυνση αυτή (Ματσαγγούρας, 2001, Τριλιανός, 2008). Με

αφορμή τα προβλήματα που ανακύπτουν, συντάσσονται σταδιακά και οι κανόνες εκείνοι που έχουν αξία και σημασία για τους μαθητές, διατυπωμένοι σε καταφατική μορφή (Τριλιανός, 2008). Σε περίπτωση που ορισμένοι κανονισμοί δεν εφαρμοστούν, ο εκπαιδευτικός οφείλει, πριν προβεί στην επιβολή κυρώσεων, να τους επανεξετάσει, διότι ενδέχεται να μην ήταν πρακτικοί και κατάλληλοι (Τριλιανός, 2008).

Οι κανονισμοί αφορούν:

- ✓ στις θέσεις των μαθητών,
- ✓ στις ενέργειές τους μέσα στην αίθουσα,
- ✓ στις απαντήσεις τους,
- ✓ στην αναχώρησή τους με το χτύπημα του κουδουνιού,
- ✓ στην τροφή,
- ✓ στη χρήση τουαλέτας,
- ✓ στην καθυστέρηση,
- ✓ στην προσέλευση στο γραφείο του δασκάλου,
- ✓ στην άφιξη επισκέπτη στην πόρτα,
- ✓ στοσχόλασμα,
- ✓ στα υλικά που απαιτούνται,
- ✓ στην εκτέλεση εργασίας στο σπίτι,
- ✓ στη συμπλήρωση εργασιών,
- ✓ στον καθορισμό των βαθμών,
- ✓ στην παροχή βοήθειας,
- ✓ στην κράτηση σημειώσεων,
- ✓ στη συνεργασία,
- ✓ στη χρησιμοποίηση μαθησιακών κέντρων,
- ✓ στην επικοινωνία,
- ✓ στην καθαριότητα και
- ✓ στην ασφάλεια (Τριλιανός, 2000, σελ.87).

«Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις κυριαρχεί η αβεβαιότητα, η μεταβολή, η ποικιλία και η πολυπλοκότητα» (Τριλιανός, 2000, σελ.197). Ως εκ τούτου, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη είναι αναπόφευκτη και η διαχείρισή τους χαρακτηρίζεται αναγκαία. Για να καταφέρει ένας εκπαιδευτικός, ασκώντας τον ηγετικό του ρόλο, να αποφύγει τα πιθανά μικροπροβλήματα, οφείλει:

- να επικεντρώνει, σύμφωνα με τον Glasser, την προσοχή του στην παρούσα και όχι στην προηγούμενη κακή συμπεριφορά του μαθητή,
- να καθιερώνει λογικούς κανόνες στην τάξη,
- να αποδέχεται τις ικανότητες που διαθέτουν οι μαθητές του,
- να τους εμπνέει για περαιτέρω μάθηση σε κάθε επίπεδο,
- να συνδέει τη σχολική μάθηση με την εξωσχολική εμπειρία,
- να αποφεύγει τις τιμωρίες, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους,
- να συζητά μαζί τους για πραγματικά σχολικά και κοινωνικά προβλήματα,
- να δημιουργεί συναισθήματα οικειότητας και ασφάλειας στους μαθητές του,
- να παρέχει ευκαιρίες επιτυχίας για όλους,
- να τους επαινεί και να τους ανατροφοδοτεί, ώστε να ενθαρρύνονται για την προσπάθειά τους,
- να αναγνωρίζει και να ενισχύει τη λήψη αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών και τις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν και
- να χρησιμοποιεί χιούμορ και όχι ειρωνεία (Τριλιανός, 2008, σελ.89-92).

Οι Levin και Nolan (1996), καθώς και ο Emmer (1997) προτείνουν ορισμένες τεχνικές διαχείρισης επιθυμητής και μη επιθυμητής συμπεριφοράς, όπως το να διατηρεί ο εκπαιδευτικός οπτική επαφή με τους μαθητές, να χρησιμοποιεί λεκτικά σχήματα, να μετακινείται κοντά τους, να χαμογελάει και να κουνά το κεφάλι, να τους ρωτά με ήρεμο τρόπο να του πουν τον κανόνα που παρενέβησαν, να πει με σταθερή και ευγενική φωνή να σταματήσουν, να ενημερώνει την οικογένεια και να τους στρέφει την προσοχή στις εργασίες που λαμβάνουν χώρα εκείνη τη στιγμή, υπενθυμίζοντάς τους τι χρειάζεται να πράξουν (Πασιαρδή, 2007, σελ.26).

Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε πως για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τις συγκρούσεις και την απειθαρχία, κρίνεται σκόπιμο να οργανώσει ορθά το δυναμικό της τάξης του και τη συμπεριφορά της ομάδας, ώστε να προκύψουν και κανόνες που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της και που θα τηρούνται από όλα τα μέλη. Αρχικά, συνεπώς, προσανατολίζει τους μαθητές σχετικά με τους στόχους

επιδιώκοντας να γίνουν σαφείς. Στο στάδιο αυτό βολιδοσκοπεί την κατάσταση και ερμηνεύει τις αντιδράσεις των μαθητών (Everard & Morris, 1999, σελ.199).

Στο επόμενο στάδιο, επιδιώκει να τονίσει τη σημασία των σχέσεων μεταξύ της ομάδας, να αποκαλύψει αρετές και αδυναμίες, να αμφισβητήσει τις μορφές εξουσίας που εμποδίζουν την ευόδωση του έργου, να λειτουργήσει αποφεύγοντας την οργή, την ένταση, τον κυνισμό, τη σύγχυση, τα κρυφά θέματα, την απογοήτευση, διαχειρίζοντας όσο καλύτερα γίνεται την ανάδυση των αναγκών της ομάδας και ελαχιστοποιώντας την τάση της να δημιουργεί αποδιοπομπαίους τράγους (Everard & Morris, 1999, σελ.199).

Εφόσον ξεπεραστούν οι αντιπαραθέσεις, περνάει στο τρίτο στάδιο, αυτό του πειραματισμού, κατά το οποίο διαμορφώνονται οι κανόνες. Σε αυτήν τη φάση, γίνεται απολογισμός των στόχων και των σκοπών, της ατομικής και ομαδικής απόδοσης, γίνεται τοποθέτηση επικίνδυνων ζητημάτων, αμφισβητούνται οι θέσεις και συνήθως κλονίζεται η αφοσίωση, τίθενται υπό συζήτηση θέματα ηγεσίας, αντιμετωπίζονται εχθροπάθειες και επέρχεται η ανακούφιση (Everard & Morris, 1999).

Έπειτα, καθορίζεται η τελική σύνθεση της ομάδας με γνώμονα την αποτελεσματικότητα. Σε αυτό το στάδιο, μεταβάλλονται ή επανεπιβεβαιώνονται οι στόχοι και οι σκοποί, αναδομούνται οι ρόλοι των μελών, βελτιώνονται οι μέθοδοι, αξιοποιούνται τα δυνατά σημεία του καθενός αλλά και της κάθε ομάδας στο σύνολο, αντιμετωπίζονται οι αδυναμίες και όλοι συμμετέχουν πρόθυμα και ενεργά επιτυγχάνοντας καλύτερη ακρόαση (Everard & Morris, 1999, σελ.199).

Στο τελευταίο στάδιο, η ομάδα χαρακτηρίζεται από ωριμότητα και αρτιότητα. Η ομάδα αναλαμβάνει ρίσκα, νιώθει υπερηφάνεια, εμπιστοσύνη, τα επιτεύγματα αυξάνονται και η ηγεσία συμβαδίζει με τις ομαδικές και ατομικές ανάγκες (Everard & Morris, 1999, σελ.199).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, κατά τον ηγετικό του ρόλο, οφείλει να μεριμνήσει ώστε η σύνθεση της ομάδας να αποτελείται από μέλη με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Τα μέλη της ομάδας εμφανίζουν ορισμένα τυπικά γνωρίσματα με θετικές ιδιότητες, αλλά και συγγνωστές αδυναμίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.312). Η ομάδα για να λειτουργήσει αποτελεσματικά πρέπει να απαρτίζεται από διεκπεραιωτή, ο οποίος λόγω του συντηρητικού του προφίλ, είναι προβλέψιμος στην οργάνωση, την εργατικότητα και την αυτοπειθαρχία. Ωστόσο, δεν ελίσσεται ιδιαίτερα και αδιαφορεί για τις αδοκίμαστες ιδέες. Για το λόγο αυτό, απαραίτητος είναι και ο

συντονιστής, ο οποίος με την αυτοπεποίθηση και την αυτοκυριαρχία του αντιμετωπίζει απροκατάληπτα και ανάλογα με την αξία του όποιον μπορεί να προσφέρει, διαθέτοντας και ισχυρή αίσθηση στόχου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.312). Εντούτοις, δε χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα. Αναγκαίος είναι και ο διαμορφωτής, που είναι ενεργητικός, δυναμικός και κοινωνικός, και αντιδρά στην αδράνεια, στην αναποτελεσματικότητα, στην αυταρέσκεια και την αυταπάτη. Όμως, το αδύναμο σημείο του είναι ότι εκνευρίζεται εύκολα και χάνει την υπομονή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.312). Χρήσιμος είναι κι ο ρόλος του επινοητή, ο οποίος ενώ είναι ατομικιστής, αιθεροβάμων και αγνοεί πρακτικά ζητήματα, ωστόσο χαρακτηρίζεται από επινοητικότητα, φαντασία, ευφυΐα και γνώση. Ακόμη, αναγκαίος είναι και ο ρόλος του ερευνητή πόρων, που με την εξωστρέφειά του προσεγγίζει τα υπόλοιπα μέλη και άλλους ανθρώπους για να διερευνήσει νέα πράγματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.312). Ανταποκρίνεται άμεσα στις προκλήσεις, όμως πλήττει εάν χάσει τον αρχικό ενθουσιασμό. Από την άλλη πλευρά, ο εκτιμητής με τη νηφαλιότητα, την οξυδέρκεια και τη σύνεση που τον διακρίνει συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του έργου της ομάδας. Ωστόσο, είναι ανίκανος να κινητοποιήσει τους άλλους και ανέμπνευστος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.312). Επίσης, ο ομαδικός εργάτης είναι κοινωνικός, ήπιος και ευαίσθητος και καταφέρνει να τα βγάλει πέρα με ανθρώπους και καταστάσεις προάγοντας το ομαδικό πνεύμα. Εντούτοις, εμφανίζει αναποφασιστικότητα σε στιγμές κρίσης. Τέλος, ο ολοκληρωτής είναι φιλόπρονος, ευσυνείδητος, τακτικός, τελειομανής και εκτελεί στο ακέραιο όλες τις απαραίτητες ενέργειες. Ωστόσο, το άγχος του και η τάση του να ανησυχεί ακόμη και για μικροπράγματα δεν τον αφήνουν να «χαλαρώσει» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.312).

Εκτός, όμως, από τη σύνθεση και ανάπτυξη της ομάδας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του κατά τον ηγετικό του ρόλο και τις ποινές, ως απόρροια μη συμμόρφωσης με τους κανόνες της ομάδας. *«Τόσο οι αμοιβές όσο και οι ποινές στοχεύουν στην προαγωγή της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή»*, χωρίς, ωστόσο, να είναι εξίσου αποτελεσματικές (Τριλιανός, 2008, σελ.96). Η επιβολή ποινών δεν εγγυάται την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, επιδρά αποκλειστικά στη συγκεκριμένη συμπεριφορά και δεν επεκτείνεται σε παρόμοιες καταστάσεις, και σε αρκετές περιπτώσεις προκαλεί εχθρικές και επιθετικές τάσεις στους μαθητές, ενώ

επιφέρει αποτελέσματα βραχείας διάρκειας, σε αντίθεση με τους θετικούς ενισχυτές (Τριλιανός, 2008).

Ως εκ τούτου, καταλήγουμε στο ότι η φειδωλή χρήση των ποινών, η επεξήγηση της αιτίας επιβολής της ποινής, η θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς, που είναι αντίθετη προς αυτήν που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να περιορίσει, η αποφυγή σωματικών ποινών, η επιβολή της ποινής κατά την έναρξη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και η αποφυγή επιβολής ποινής όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε κατάσταση οργής και εκνευρισμού δηλώνουν τον τύπο του ηγέτη που δεν αποσκοπεί να κάνει αισθητή τη δύναμη που αντλεί από τη θέση του εκφράζοντας την αυστηρότητά του και την αλαζονεία του υποτιμώντας την αξία των μαθητών του (Slavin, 1988, Τριλιανός, 2008).

1.4 Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο

Σύμφωνα με την Καρακικέ (2012, σελ.14), η καταλληλότητα των δύο φύλων ως προς τις ηγετικές θέσεις αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους βρέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών μελετητών, εκ των οποίων κάποιες έρευνες υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Brown, 1979), ενώ άλλες ότι υπάρχουν διαφορές που πηγάζουν από τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα ως προς τα δυο φύλα (Piliavin & Marin, 1978, MaFerber, 1979) και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένας ηγέτης. Μέσα από ορισμένες έρευνες προκύπτει πως επικρατεί η αντίληψη πως οι γυναίκες ηγέτες δε διαθέτουν αυτοπεποίθηση, διαπροσωπική κυριαρχία και ευελιξία στην αντιμετώπιση προβλημάτων (Stogdill, 1974, Jacobson & Effertz, 1974), ενώ σε άλλες έρευνες διαφαίνεται η άποψη και από τις ίδιες τις γυναίκες ηγέτες που πιστεύουν ότι δεν εκτελούν καλά τη δουλειά τους (Deaux, 1979).

«Η κοινωνιοβιολογία θεωρεί ότι υπάρχει η αρχέτυπη θηλυκή και αρσενική φύση που εκφράζεται μέσα από τους ρόλους στη διαδικασία της αναπαραγωγής, παρά στο γενετικό υλικό. Ο καταμερισμός εργασίας σε σχέση με το φύλο είναι γενετικά προκαθορισμένος και οι γυναίκες εργάζονται, συνεπώς, στις θέσεις για τις οποίες η φύση τις έχει προετοιμάσει». «Πρόκειται για έναν συγκερασμό της ντετερμινιστικής αντίληψης με τη νέα παραδοχή για την ουσιαστική συμβολή της κοινωνικοποίησης στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.227-228).

Η επίδραση των στερεοτύπων και των πολιτιστικών αξιών στην ηγετική συμπεριφορά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε πολλές κοινωνίες σχετικά με την εξέλιξη της γυναίκας και την αναρρίχησης της σε ηγετικές θέσεις. Τρία κοινά στερεότυπα που αφορούν γυναίκες ηγέτες είναι, πρώτον, η ιδέα ότι οι γυναίκες πρέπει να φροντίζουν τις οικογένειές τους και ότι δεν πρέπει να είναι ηγέτες, εκτός αν συμφωνούν οι άντρες τους και είναι πρόθυμοι να τις υποστηρίξουν. *«Δεύτερον, εμποδίζεται η εξέλιξη των γυναικών, επειδή επικρατεί η κουλτούρα “old boy’s network” που αποκλείει την πρόοδο και την ανάπτυξη των γυναικών στον οργανισμό. Τρίτον, υπάρχει διαφορετική αξιολόγηση των γυναικών ηγετών από των αντρών. Όταν οι γυναίκες δείχνουν συμπεριφορές που παραδοσιακά ανήκουν σε άντρες και παραβιάζουν τις προσδοκίες των δύο φύλων, προκαλούν αρνητική αξιολόγηση»* (Chao, 2011, όπ. αναφ. στο Καρακικέ, 2012, σελ.14).

Βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, συνεπώς, η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται μέσα από τη μάθηση, στην οποία επιδρά καθοριστικά η οικογένεια και το σχολείο μεταβιβάζοντας μύθους και πραγματικότητες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σε άλλη έρευνα, οι κύριοι παράγοντες που εμποδίζουν την πρόοδο της γυναίκας σχετίζονται με την έλλειψη εκπαίδευσης και δεξιοτήτων, με τις πολιτικές των οργανισμών και την αδυναμία της γυναίκας να διαχειριστεί αποτελεσματικά την εργασία και την οικογενειακή ζωή (Pillai, Prasad, & Thomas, 2011, όπ. αναφ. στο Καρακικέ, 2012, σελ.15). *«Για το λόγο αυτό, όπως αποκαλύπτεται από την έρευνα, πολλές γυναίκες έχουν μείνει εκτός γάμου προκειμένου να υπερέχουν στην καριέρα τους και να εξελιχθούν σε υψηλότερα οργανωτικά κλιμάκια. Στη συγκεκριμένη έρευνα, συναντάμε το φαινόμενο της γυάλινης οροφής, κατά το οποίο το φράγμα της προκατάληψης και των διακρίσεων αποκλείει τις γυναίκες από υψηλότερων επιπέδων ηγετικές θέσεις»* (Pillai, Prasad, & Thomas, 2011, όπ. αναφ. στο Καρακικέ, 2012, σελ.15).

Οι Strodbeck και Mann (1956) υποστηρίζουν πως οι άνδρες παρέχουν σε ομάδες προσανατολισμό, απόψεις και κατευθύνσεις που οδηγούν τις ομάδες προς την επίτευξη των στόχων, ενώ οι γυναίκες εστιάζουν στην αλληλεγγύη της ομάδας, τη μείωση της έντασης και την αποφυγή του ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί το πόρισμα του Vroom σχετικά με τις διαφορές ηγεσίας ανάμεσα στα δύο φύλα. Έπειτα από μελέτες που πραγματοποίησε,

αποδεικνύεται ότι η αυταρχική συμπεριφορά ενός ηγέτη γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή και προτιμάται από έναν άνδρα παρά από μία γυναίκα ενώ η συμμετοχική συμπεριφορά εκτιμάται εξίσου (Vroom, 2005).

Αυτή η άποψη θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις θεωρίες βιολογικής αιτιοκρατίας, με υποστηρικτές τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, το Δαρβίνο, οι οποίοι εξετάζουν το φύλο ως δεδομένο της φύσης. Ισχυρίζονται πως οι κληρονομικές διαφορές στη φυσιολογία των δύο φύλων ορίζουν τις ψυχολογικές ιδιότητες και τις κλίσεις συνιστώντας το φυσικό προορισμό και ηθικό γνώμονα από τον οποίο προκύπτει η ιεραρχική αξιολόγηση για τη δράση των φύλων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στην ίδια περίπου κατεύθυνση κινούνται και οι ψυχαναλυτικές θεωρίες, οι οποίες *«αντιμετωπίζουν την ψυχοκοινωνική εξέλιξη της γυναίκας ως παρεκκλίνουσα της "φυσιολογικής" περίπτωσης που εκπροσωπεί το αρσενικό»*. *Η γυναίκα αναφέρουν δεν μπορεί να ακολουθήσει τον άνδρα στη μεγαλειώδη πορεία του προς την ψυχοπνευματική ωρίμανση και την κοινωνικο-οικονομική ανέλιξη και πρόοδο»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.229). Η γυναίκα είναι ατελής άνδρας, κατά τον Freud (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η φεμινιστική προσέγγιση, από την άλλη πλευρά, αποδομεί το βιολογικό φύλο (sex) και εισάγει το κοινωνικό φύλο (gender). Κάνει λόγο για ιστορικές και κοινωνικές περιστάσεις που διαμορφώνουν τα πρότυπα κουλτούρας και την κοινωνική υπόσταση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). *«Η προσέγγιση του φύλου ως κοινωνική σχέση και πολιτισμικό σύμβολο έγινε δυνατή στο πλαίσιο του φιλοσοφικού κλίματος που διαμόρφωσε η θεωρία του κονστρουκτιβισμού»* (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 1998, σελ.23).

Τέλος, η μαρξιστική προσέγγιση ερμηνεύει την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, έχοντας ως βάση το καπιταλιστικό σύστημα, όπου η κοινωνική τάξη αποτελεί σημείο αναφοράς και η εκπαίδευση οργανώνεται με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία της αστικής τάξης, διαιώνίζοντας την κυριαρχία της και συντηρώντας την ταξική ανισότητα, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να μη θεωρούνται ηγετικές φυσιογνωμίες (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999, σελ.30-33).

Ωστόσο, αναφορικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία την οποία και μελετούμε, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως οι γυναίκες βρίσκονται σε περισσότερη ετοιμότητα ως προς τη διαχείριση κάποιας κρίσης που προκύπτει στη σχολική

αίθουσα σε σχέση με τους άντρες, κάτι που εξηγείται ενδεχομένως από την άποψη του Bass (1999) ότι οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές από τους άνδρες στη μετασχηματιστική ηγεσία. Την άποψη ότι οι γυναίκες χαρακτηρίζονται περισσότερο από τους άνδρες ως μετασχηματιστικές ηγετικές φυσιογνωμίες ενισχύουν και οι Hackman, Furniss & Paterson (1992), Carless (1998) και ο Kark (2012).

«Οι άνδρες ηγέτες, ανεξαρτήτως από τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους, τις γνώσεις των ακροατηρίων τους και τις δεξιότητες που απαιτούνται, περιγράφουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους ως άτομα με συνέπεια, εξουσία, επιρροή και δεξιότητες κυριαρχίας. Αντίθετα, οι γυναίκες θεωρούν τους εαυτούς τους κοινωνικούς, ελκυστικούς και πρόθυμους» (Forsyth, Schlenker, Leary, & McCown, 1985, όπ. αναφ. στο Καρακικέ, 2012, σελ.15). Με την εν λόγω θέση συμφωνούν κι άλλοι ερευνητές, όπως ο Καφέτσιος (2003) και οι Van der Zee και Wabeke (2004).

«Έτσι, σύμφωνα με τον Eagly (1978), παρατηρούνται διαφορές ανδρών και γυναικών ως προς τη συμπεριφορά τους, που οφείλονται στα πιστεύω τους». Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Sheaffer, Bogler και Sarfati (2011), οι οποίοι σε έρευνά τους για την αποτελεσματικότητα των δύο φύλων κατά τη διοίκηση κρίσης και την ετοιμότητα των μάνατζερ σε κρίσιμες καταστάσεις, εξήγαγαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα (να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι για να μην είναι απόλυτοι ως προς το φύλο, έκαναν λόγο για γυναικεία και ανδρικά γνωρίσματα, καθώς ενδέχεται κάποιος άνδρας να διαθέτει ορισμένα γυναικεία χαρακτηριστικά και κάποια γυναίκα ορισμένα ανδρικά). Οι ερωτηθέντες που εμφανίζουν στοιχεία ανδρικά, όπως είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης, το κύρος και ο εγωισμός, φαίνεται να είναι πιο πιθανό να είναι επιρρεπείς στην κρίση. Αντιθέτως, τα γυναικεία χαρακτηριστικά θα ήταν καταλληλότερα όσον αφορά στην ενθάρρυνση και την αίσθηση της αμοιβαίας κατανόησης και την ετοιμότητα να συμμετάσχουν στη διαδικασία μάθησης νέων διαδικασιών, άποψη που επιβεβαιώνεται από τους Mayer, Caruso και Salovey (1999), Bar-On (2000), Sheaffer, Bogler και Sarfati (2011) και από τη Γουλάρα (2014, σελ.28-30). Οι άνδρες φαίνεται να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος, να προσαρμόζονται καλύτερα σε νέες συνθήκες και αλλαγές, να είναι πιο αισιόδοξοι, να διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Bar-On, 2000, Καφέτσιος, 2003). Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες είναι περισσότερο κοινωνικά υπεύθυνες, πιο ικανές στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας και πιο εξωστρεφείς (Γουλάρα, 2014, σελ.29).

Βέβαια, τα αποτελέσματα αυτά δε θεωρούνται απόλυτα, καθώς κάποιος συνδυασμός ανδρικών γνωρισμάτων, όπως η σταθερότητα, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση και η φιλοδοξία θα μπορούσαν ενδεχομένως να συμβάλουν θετικά στην ετοιμότητα της αντιμετώπισης της εκάστοτε κρίσης. Αντίστοιχα, κάποια γυναικεία χαρακτηριστικά θα μπορούσαν ίσως να μη συμβάλουν (Sheaffer, Bogler και Sarfati, 2011). Εξάλλου, μέσα από τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί, φαίνεται πως δεν προκύπτει κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την ιδεαλιστική επίδραση, την εμπνευσμένη παρώθηση, το διανοητικό ερέθισμα και την εξατομικευμένη στήριξη, τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό κατά την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια. Άλλωστε, οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι δεν υφίστανται γενικευμένες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, παρά μόνο ελάχιστες στις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2005, Γουλάρα, 2014).

Οι Eagly & Carli (2003) διαπίστωσαν, με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης, ότι οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές συγκριτικά με τους άνδρες, όταν τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν είναι η ηγεσία μετασχηματισμού, η ηγεσία συναλλαγών ή η *laissez-faire* ηγεσία. Επιπροσθέτως, κατέληξαν στα εξής: οι γυναίκες εμφανίζονται λιγότερο αποτελεσματικές όταν οι ηγετικές θέσεις καταλαμβάνονταν κυρίως από άντρες και όσο η αναλογία των ανδρών αυξανόταν. Ακόμη, η αποτελεσματικότητα των γυναικών ηγετών ήταν αντιστρόφως ανάλογη με την υψηλή αναλογία των αντρών εκτιμητών της αποτελεσματικότητας. Τέλος, οι γυναίκες ηγέτες ήταν πιο αποτελεσματικές στην εκπαίδευση και σε κυβερνητικές και κοινωνικές οργανώσεις και σε μεσαίου επιπέδου ηγετικές θέσεις (Eagly & Carli, 2003).

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε πως τα κοινωνικά, κυρίως, στερεότυπα είναι αυτά που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό, κάτι που γίνεται εμφανές και από τις έρευνες και θεωρίες που μελετήσαμε, την αποτελεσματικότητα του κάθε φύλου σε μία ηγετική θέση, είτε αυτή έγκειται στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας είτε σε κάποιο άλλο είδος ηγεσίας.

1.5 Οπτική διάκρισης και ιεράρχησης – Διαφορά ηγεσίας και διοίκησης

Ένα παράλληλο με όλα τα παραπάνω επίπεδο ενεργοποίησης και δράσης του εκπαιδευτικού «είναι αυτό του συντονισμού και της συνεργασίας των συναδέλφων, του

προγραμματισμού και της επίβλεψης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων και γενικότερα της οργάνωσης της λειτουργίας της σχολικής τάξης μέσα από επιμέρους «διοικητικούς» ρόλους. Συνεπώς, ένας ακόμη ρόλος στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι αυτός του μάνατζερ της τάξης του» (Ντούσκας, 2005, σελ.43).

Το management συνίσταται στις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διοίκησης και του ελέγχου του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ η ηγεσία είναι πιο ανθρωποκεντρική (Ζαβλανός, 1998).

Σύμφωνα με τον Adair (1988), η ηγεσία αναφέρεται στην ύπαρξη μιας κατευθυντήριας γραμμής. Η αγγλοσαξονική λέξη ηγούμαι (Lead) σημαίνει δρόμος, κατεύθυνση, πορεία, γνώση του επόμενου βήματος. Στα ελληνικά, από την Ομηρική εποχή, «η λέξη ηγούμαι σημαίνει είμαι οδηγός, δείχνω το δρόμο, προπορεύομαι. Το μάνατζμεντ προέρχεται από τη λατινική λέξη manus, που σημαίνει χέρι. Έχει τις ρίζες του στον 19ο αιώνα, όταν μηχανικοί και λογιστές άρχισαν να διευθύνουν επιχειρηματικές μονάδες, τις οποίες έβλεπαν σα συστήματα, και γι' αυτό το λόγο η λέξη μάνατζμεντ συνήθως συνδέεται με την έννοια των μηχανών». (Χυτήρης, 2001, όπ. αναφ. στο Καρακικέ, 2012, σελ.6).

Το μάνατζμεντ ασχολείται με την ορθή εφαρμογή και αλληλουχία των διαδικασιών. Αντιθέτως, η ηγεσία είναι συνδεδεμένη με τη δημιουργικότητα, την πρόκληση, τη διαχείριση της αλλαγής, είναι τέχνη και συνάμα φαντασία (Zaleznik, 2004, όπ. αναφ. στο Ανθής & Κακλαμάνης, 2005, σελ.114).

Η διοίκηση έγκειται στη διατήρηση της κατάστασης και της συνοχής με ελάχιστο απαραίτητο επίπεδο αποδοτικής λειτουργίας και διασφάλιση παρακολούθησης και ελέγχου ώστε να κάνει τα πράγματα σωστά (Kotter, 1998, Μπουραντάς, 2002). Ο μάνατζερ μιμείται επιτυχημένες πρακτικές, διορίζεται, στηρίζεται στην τυπική εξουσία και έχει βραχυπρόθεσμους στόχους. Ωστόσο, η Ηγεσία αφορά στη διαμόρφωση εποικοδομητικής αλλαγής, καθώς ο ηγέτης αναδεικνύεται, στηρίζεται στην αποδοχή και την πειθώ, καινοτομεί, μετασχηματίζει, εστιάζοντας στο «τι» και «γιατί», δίνει έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό, κάνει τα σωστά πράγματα, έχει μακροπρόθεσμο ορίζοντα,, εμπνέει και πρωτοτυπεί (Kotter, 1998, 2001).

«Ως βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και τέλος την

ανατροφοδότηση» (Ντούσκας, 2005, σελ.43). Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό πως ο εκπαιδευτικός εκτός από ηγέτης είναι και μάνατζερ.

«Καλείται, δηλαδή, να πραγματοποιήσει ένα προγραμματισμό και ένα σχεδιασμό ενεργειών και δραστηριοτήτων. Ο προγραμματισμός αυτός, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία, πρέπει να ακολουθεί μια σειρά από στάδια» (Ντούσκας, 2005, σελ.44). Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε πως ο εκπαιδευτικός, ως καλός μάνατζερ:

- *«οφείλει να καταστήσει σαφείς στους μαθητές του τους στόχους του,*
- *να προσδιορίσει την υφιστάμενη κατάσταση,*
- *να καταγράψει εναλλακτικές λύσεις,*
- *να επιλέξει την καλύτερη εναλλακτική πρόταση,*
- *να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα δράσης και τέλος*
- *να είναι σε θέση να αξιολογήσει τον παραπάνω προγραμματισμό»*
(Ντούσκας, 2005, σελ.44).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1 Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας

Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, αν θα πρέπει να εστιάσει, δηλαδή, στην επίτευξη των στόχων ή στη διατήρηση καλών σχέσεων εργασίας, είναι το πρωταρχικό μέλημα ενός ηγέτη. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας είναι μία σύνθετη διαδικασία, η οποία έγκειται στην επιλογή του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας (Papadimitriou, 2003). Οι θεωρίες, που αναπτύσσονται σχετικά με τα στυλ ηγεσίας, ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: θεωρίες που συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, θεωρίες που μελετούν τα χαρακτηριστικά της ομάδας και πώς αυτά επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη, θεωρίες που εξετάζουν τις συνθήκες του περιβάλλοντος και σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας. Συγκεκριμένα, ορισμένες από τις σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, οι οποίες θεωρείται ότι προτείνουν τα καταλληλότερα ίσως στυλ ηγεσίας είναι η χαρισματική, η συναλλακτική, η οραματική, η εξατομικευμένη και η μετασχηματιστική (Καρακικέ, 2012, σελ.18).

2.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

«Βλέπει στις νέες ψυχές τη δυνατότητα μιας καλύτερης ανθρωπότητας και θέτει ολόκληρο τον εαυτό του υπηρέτη της δημιουργίας της, βρίσκοντας σ' αυτήν την ενέργεια τη βαθύτατη ικανοποίηση του είναι του»

Δημήτρης Γληνός

Εκτός από την έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας, ο Burns, το 1978, εισήγαγε και την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, κρίνοντας πως περισσότερο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι όσοι υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (Bass, 1999).

Στη μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τον Burns, οι ηγέτες μετατρέπουν τους οπαδούς τους σε μαθητές και τους εξελίσσουν σε ηγέτες. Οι ανάγκες των οπαδών πρέπει να κινούνται ανοδικά (σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow), και

μάλιστα προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να τους ωθούν οι ίδιοι οι ηγέτες. Συγκεκριμένα, η πορεία που θα πρέπει να ακολουθείται είναι από τις ανάγκες για ασφάλεια στις ανάγκες για επίτευξη και για αυτοπραγμάτωση και εν συνεχεία στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και στη συνειδητοποίηση του τι είναι πραγματικά σημαντικό, ώστε πέρα από τα δικά τους συμφέροντα, να αντιληφθούν και τα συλλογικά συμφέροντα (Bass, 1995), και γι' αυτό το λόγο κρίνουμε πως είναι μία από τις καταλληλότερες μορφές ηγεσίας, αν όχι η πιο κατάλληλη, για το χώρο της εκπαίδευσης.

Η μετασχηματιστική ηγεσία, κατά τον Burns (1978, σελ.382), γίνεται αντιληπτή *«όταν ηγέτες και μέλη συνδέονται με τρόπο, ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής»* (Γουλάρα, 2014, σελ.65). Ως εκ τούτου, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως είναι το καταλληλότερο είδος ηγεσίας που θα μπορούσε να εφαρμοσθεί στην εκπαίδευση, καθώς δεν απαιτείται παραδοσιακή κυριαρχία του εκπαιδευτικού. Το μετασχηματιστικό ύφος ηγεσίας καθιερώνει ένα ηγετικό πρότυπο, το δάσκαλο, που κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών του μέσα από την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων. Ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης νιώθει δεσμευμένος πέρα από τα ατομικά του συμφέροντα και παροτρύνει τους μαθητές του στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί από κοινού μέσα από τη δική τους δέσμευση.

Πρόκειται για τον ηγέτη, δηλαδή, ο οποίος ανυψώνει το επίπεδο ωριμότητας και τα ιδανικά των οπαδών του, καθώς και τις ανησυχίες τους για επίτευξη, για αυτοπραγμάτωση, για την ευημερία των άλλων, για την οργάνωση και γενικά για την κοινωνία (Bass, 1999).

Η μετασχηματιστική ηγεσία ορίζεται από τους Miller & Miller, (2001, σελ.182) ως η πιο ισχυρή και σύνθετη. Αναφορικά με την εκπαίδευση, προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με τους μαθητές τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας (Τσαπατσάρης, 2013). Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας, τα κίνητρα του ηγέτη (δασκάλου) και των υπόλοιπων μελών (μαθητών) ενοποιούνται (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Τσαπατσάρης, 2013).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εκτός από το ότι διαχειρίζονται τη δομή, καλούνται να εισάγουν αλλαγές στην τάξη τους, να δημιουργούν ένα σχολικό όραμα, να καθιερώνουν μακροπρόθεσμους στόχους, να παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα

στους μαθητές τους, να προσφέρουν εξατομικευμένη στήριξη, να δημιουργούν μια αξιόλογη σχολική κουλτούρα, να επιδεικνύουν προσδοκίες υψηλής απόδοσης, να εξασκούν άριστες πρακτικές και σημαντικές οργανωτικές αξίες και να είναι φίλοι με τους μαθητές τους (Bass, 1985, Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Τσαπατσάρης, 2013). Ο Bass (1985), συνόψισε τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στα τέσσερα I τα οποία είναι: Idealized Influence, Inspirational motivation, Intellectual stimulation, Individualized consideration (Γουλάρα, 2014, σελ.67-68). Συγκεκριμένα:

- Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized Influence): συνδέεται με την ικανότητα του ηγέτη να διεγείρει συναισθηματικά τα μέλη της ομάδας του, να τους παρέχει όραμα και αίσθηση αποστολής, να τους εμπνέει σεβασμό, να τους ενσταλάζει την υπερηφάνεια (Γουλάρα, 2014, σελ.67). Τα ισχυρά συναισθήματα που δημιουργούνται οδηγούν σε ταύτιση με τον ηγέτη.
- Εμπνευσμένα κίνητρα (Inspirational motivation): ο ηγέτης κάνει χρήση ελκυστικών συμβόλων για να εντείνει τις προσπάθειες των μελών διαμορφώνοντας κατάλληλες συμπεριφορές και υψηλές προσδοκίες, τις οποίες εκφράζει με απλούς τρόπους (Γουλάρα, 2014, σελ.67).
- Εξατομικευμένη εκτίμηση (Individualized consideration): ο ηγέτης δίνει προσοχή στις ατομικές ανάγκες του κάθε μέλους (Γουλάρα, 2014, σελ.68). Έτσι, ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης παρέχει υποστήριξη στον κάθε μαθητή, εκχωρεί αρμοδιότητες και ενθαρρύνει φροντίζοντας με αυτόν τον τρόπο για την προσωπική ανάπτυξη του καθενός.
- Διανοητική διέγερση (Intellectual stimulation): με τη στάση αυτή ο ηγέτης επιδιώκει να ενδυναμώσει την επίγνωση των μελών της ομάδας του αναφορικά με ορισμένα προβλήματα και να τους επηρεάσει να τα αντιμετωπίσουν με μια νέα προοπτική (Γουλάρα, 2014, σελ.68). Ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης λειτουργεί ως πηγή νέων προκλητικών για τους μαθητές του ιδεών, που κινητοποιούν τον αναστοχασμό παλαιών τρόπων δράσης.

Για να υπάρξει η εξιδανικευμένη επιρροή και η εμπνευσμένη ηγεσία, οι δύο διαστάσεις δηλαδή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο ηγέτης κρίνεται αναγκαίο να οραματίζεται ένα επιθυμητό μέλλον, να εκφράζει το πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί,

να αποτελεί πρότυπο ο ίδιος, να θέτει υψηλά πρότυπα απόδοσης και να δείχνει αποφασιστικότητα και εμπιστοσύνη προς τους οπαδούς του, ώστε κι αυτοί να θελήσουν να ταυτιστούν με αυτήν την ηγεσία (Bass, 1999). Για να επιτευχθεί και η τρίτη διάσταση, η πνευματική διέγερση, ο ηγέτης ενισχύει τους οπαδούς του να γίνουν πιο καινοτόμοι και δημιουργικοί. Τέλος, η τέταρτη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η εξατομικευμένη προσοχή, εμφανίζεται όταν ο ηγέτης εστιάζει στις αναπτυξιακές ανάγκες των οπαδών του, τους υποστηρίζει και τους προπονήσει ανάλογα (Bass, 1999).

Ο Sergiovanni (1984, 1987, 1990) κατηγοριοποιεί τη μετασχηματιστική ηγεσία σε τεχνοκρατική, ανθρωποκεντρική, εκπαιδευτική, συμβολική και πολιτιστική (Στιβακτάκης, 2006, Χρονοπούλου, 2012, σελ. 30-34). Η Telford (1996) αναφέρεται σε τέσσερις τομείς μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών: στον τομέα οργάνωσης, ανθρωπίνων πόρων, πολιτικής και συμβολισμών (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 183-184, Χρονοπούλου, 2012, σελ. 30-34). Ο πρώτος περιλαμβάνει τις δημοκρατικές διαδικασίες, το κοινό όραμα, το συλλογικό προγραμματισμό, τη συμμετοχικότητα, την ειλικρινή επικοινωνία και το σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 183-184, Χρονοπούλου, 2012, σελ. 30-34). Στο δεύτερο τομέα συγκαταλέγονται η μάθηση, η επαγγελματική ανέλιξη του προσωπικού, οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, η εμπιστοσύνη, η γονεϊκή εμπλοκή και η ενδοσχολική επιμόρφωση (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 183-184, Χρονοπούλου, 2012, σελ. 30-34). Ο τρίτος σχετίζεται με την ενδοσχολική πολιτική, δηλαδή την κατάργηση ιεραρχίας, τη συλλογική άσκηση της εξουσίας, την ελεύθερη συζήτηση, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 183-184, Χρονοπούλου, 2012, σελ. 30-34). Τέλος, στον τέταρτο τομέα συντελείται η προώθηση κοινών αξιών και στάσεων μέσω πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο και γενικότερης δραστηριοποίησης ακόμη και εκτός σχολικού κτιρίου (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 183-184, Χρονοπούλου, 2012, σελ. 30-34).

Η Konorti, το 2008, μελέτησε τη 3-D Transformational leadership, υποδεικνύοντας μέσω του μοντέλου της τα τρία χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει και να ασκεί ένας ηγέτης για να είναι μετασχηματιστικός. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα συμπεράσματά της, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να είναι:

❖ οραματιστής,

- ❖ να έχει θάρρος, ώστε να μη φοβάται να παίρνει ρίσκα, με σκοπό να δημιουργήσει ευημερία στην οργάνωση, και
- ❖ να είναι σοφός, ώστε να παίρνει συνετές αποφάσεις εφαρμόζοντας σωφροσύνη και ευστροφία (Κοπορτί, 2008, σελ.10-18).

Προσπαθώντας να αναπαραστήσουμε το μοντέλο της, θα λέγαμε πως το όραμα συμβολίζεται με μια νοητή γραμμή η οποία κινείται ανοδικά, η σοφία κινείται εις βάθος οριζόντια και το θάρρος διαγώνια και ανοδικά επηρεάζοντας καθοριστικά τις δύο άλλες μεταβλητές. Και οι τρεις νοητές γραμμές τέμνονται και ανάλογα με το σημείο τομής προσδιορίζουν και το βαθμό στον οποίο διαθέτει ο ηγέτης αυτά τα τρία χαρακτηριστικά.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε τη σπουδαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, καθώς επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική πράξη μέσα από παιδαγωγικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες, βελτιώνοντάς την.

2.2.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Μετασχηματιστική Ηγεσία

«Το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να εξοργιστείς όμως με το σωστό άτομο, για το σωστό λόγο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό σκοπό και με το σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο»

(Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια).

Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να αποτελεί εξέχον χαρακτηριστικό των ηγετικών προσωπικοτήτων, όπως αναδεικνύεται τα τελευταία δεκαπέντε περίπου έτη. Για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να αναδείξει τις παιδαγωγικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσα από την εφαρμογή της, δε γίνεται να μη λάβει υπόψη του μία από τις κυριότερες διαστάσεις της, τη συναισθηματική νοημοσύνη. Και αυτό γιατί η συναισθηματική προσέγγιση ελαχιστοποιεί τις ψυχοσωματικές διαταραχές κι ενισχύει την κινητική, διανοητική, γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά (Cavazotte, Moreno, Hickmann, 2012).

Η γνώση της συναισθηματικής πραγματικότητας ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στον ηγετικό τους ρόλο, ώστε να κινητοποιήσουν, να ενεργοποιήσουν και να

ευαισθητοποιήσουν τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς σε ζητήματα συνεργασίας και επίτευξης κοινών στόχων (Goleman, 2002).

Ο Thorndike αναφέρθηκε στην «κοινωνική νοημοσύνη», επισημαίνοντας πως έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται άλλους ανθρώπους στα πλαίσια της κοινωνικής συνύπαρξης (Thorndike, 1920). Στη συνέχεια, ο Gardner, ανέπτυξε τον όρο «διαπροσωπική νοημοσύνη», ο οποίος σχετίζεται με την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων και την ερμηνεία των συμπεριφορών (Gardner, 1983). Με άλλα λόγια, αναφέρεται στην ικανότητα της *ενσυναίσθησης*. Αργότερα, ο Sternberg, εισήγαγε την έννοια της «δημιουργικής νοημοσύνης», η οποία εντοπίζεται στην ικανότητα του ατόμου για προσαρμογή σε νέες καταστάσεις με δημιουργικό τρόπο, και την πρακτική, που βασίζεται και σε στάσεις και σε συναισθήματα (Sternberg, 1993).

Ο Goleman (1998) υποστήριξε ότι συναισθηματική νοημοσύνη είναι να γνωρίζει κάποιος αυτό που νιώθει και να είναι ικανός να διαχειρίζεται αυτά τα συναισθήματα, χωρίς να αφήσει σε αυτά τον έλεγχο και καταλήξει έρμαιό τους. Επίσης, το να είναι σε θέση να παρακινεί τον εαυτό του δημιουργώντας κίνητρα, ώστε να φέρνει σε πέρας τους στόχους του, να είναι δημιουργικός και να καταβάλει το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του και, τέλος, να συναισθάνεται τους άλλους και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους (Goleman, 1998, σελ.2-13).

Τα συναισθήματα εμπεριέχουν τα ερεθίσματα που τα προκαλούν, τις αντιδράσεις του νευρικού συστήματος, τις μεταβολές στις βιολογικές λειτουργίες του οργανισμού, τις εξωτερικές αλλαγές του προσώπου και του σώματος και τις εμπειρίες του ατόμου ως αποτέλεσμα της βίωσης των συναισθημάτων αυτών (Κακαβούλης, 1997, σελ.94).

Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής, ιδίως, ηγεσίας είναι να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη τη δική του πρωτίστως και δευτερευόντως των μαθητών του, εάν λάβουμε υπόψη μας την εξιδανικευμένη επιρροή και τα εμπνευσμένα κίνητρα, τα οποία ο Bass (1985) υποστήριξε πως είναι τα δύο από τα τέσσερα βασικά γνωρίσματα του μετασχηματιστικού ηγέτη. Συγκεκριμένα, διεγείρει συναισθηματικά τους μαθητές παρέχοντάς τους όραμα και αίσθηση αποστολής, τους εμπνέει σεβασμό, τους ενσταλάζει υπερηφάνεια. Τα ισχυρά συναισθήματα που δημιουργούνται οδηγούν σε ταύτιση με τον εκπαιδευτικό, ο

οποίος διαμορφώνει κατάλληλες συμπεριφορές και προσδοκίες εντείνοντας τις προσπάθειες των μαθητών του (Bass, 1985). Επίσης, μεγάλης σημασίας είναι το να αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την αιτία πρόκλησης των συναισθημάτων και το από πού προέρχονται κάθε φορά, κάτι που ενισχύει τις πιθανότητες επιτυχίας στη διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία στηρίζεται στην ικανότητα της ενσυναίσθησης. Το να εξετάζει ο εκπαιδευτικός ένα ζήτημα από την οπτική γωνία των μαθητών του και να αποφεύγει τυχόν εντάσεις που διασαλεύουν το συνεργατικό κλίμα σημαίνει πως οδηγείται στην επίτευξη του κοινά αποδεκτού στόχου (Salovey & Mayer, 1990), κάτι το οποίο αποτελεί βασικό μέλημα του ηγετικού μετασχηματιστικού του ρόλου.

Ο Goleman (1998) εξάρει τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης κυρίως στα υψηλότερα επίπεδα ηγεσίας. Συγκεκριμένα, όταν σύγκρινε την απόδοση ορισμένων ηγετών, το 90% των μεταξύ τους διαφορών προέκυψε από παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα μάλιστα των μετασχηματιστικών ηγετών ήταν ιδιαίτερα υψηλή.

Η εμπιστοσύνη, η αυθεντικότητα, η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα καθορίζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα και τις ανθρώπινες διαθέσεις, οι οποίες ενισχύονται μέσα από την παιδοκεντρική και δημοκρατική μορφή αγωγής, η οποία τονώνει τη θετική συναισθηματική στάση και την ορθολογική αυτονομία (Κωνσταντίνου, 2001, σελ. 26). Υιοθετώντας, επομένως, ο εκπαιδευτικός μια παιδοκεντρική αγωγή, θα καταφέρει να επιτύχει ταύτιση των κινήτρων, διανοητική παρώθηση και κοινό όραμα. Αντιθέτως, η ανεξέλεγκτη ελευθερία (ασυδοσία) και η αρνητική συναισθηματική στάση προκύπτουν από μια αδιάφορη και φλεγματική αγωγή (Κωνσταντίνου, 2001, σελ. 31). Από την άλλη πλευρά, η υπερπροστατευτική αγωγή, που συνδέει τη θετική συναισθηματική στάση με την περιορισμένη δραστηριοποίηση (χειραγώγηση), παρατηρείται κυρίως από την πλευρά της μητέρας, ενώ τέλος η αυταρχική και δασκαλοκεντρική αγωγή, συνδυάζει την αρνητική συναισθηματική στάση με την περιοριστική ελευθερία, που σημαίνει πως δεν ενισχύεται η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, ο ενθουσιασμός, η αντιληπτική ικανότητα, η ψυχική αντοχή, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2001, σελ. 27-30), οι οποίες ενισχύουν την καλλιέργεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας, η οποία αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική ευθύνη του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του ηγετικού του ρόλου.

Η αλληλοκατανόηση και η κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων οδηγούν προς την κατεύθυνση της συνεργασίας. Η ευνοϊκή διαπροσωπική επικοινωνία διαμορφώνεται όταν όλα τα μέλη αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι συνομιλητές για κοινό προγραμματισμό και κοινή δράση (Μπρούζος, 2009, σελ.128-130), κάτι που αποτελεί βασική αρχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία όπως προαναφέραμε στοχεύει στη συλλογικότητα τόσο κατά τη λήψη αποφάσεων όσο και κατά την εκτέλεσή τους. Καλό θα ήταν, λοιπόν, η διαπροσωπική επικοινωνία να διατηρείται, να δομείται, να συστηματοποιείται και να εντατικοποιείται (Μπρούζος, 2009, σελ. 272-273).

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού κατά το μετασχηματιστικό του ηγετικό ρόλο είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας εκτίμησης κι αποδοχής μέσω της εξατομικευμένης στήριξης, όπως υποστήριξε ο Bass το 1985, μέσα από την προσπάθειά του να διεισδύσει στον υποκειμενικό φαινομενολογικό κόσμο του μαθητή και να τον κατανοήσει, κοινοποιώντας του όσα αντιλαμβάνεται και αισθάνεται (Μπρούζος, 2009, σελ. 316-322, Cavazotte, Moreno, Hickmann, 2012).

Οι Megerian & Sosik (1996) παρατηρούν ότι η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται άμεσα με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, οι ηγέτες που διαθέτουν τις παραπάνω διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να επιδείξουν συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Παράλληλα, οι ανωτέρω διαστάσεις, ενδεχομένως, συσχετίζονται με την έννοια της εξατομικευμένης περίσκεψης και της πνευματικής διέγερσης. Οι μαθητές είναι πιθανότερο να σεβαστούν και να ταυτιστούν με έναν ηγέτη που είναι πρόθυμος να τους βοηθήσει να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και που ανταποκρίνεται και επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν χωρίς να υποβιβάζει τους μαθητές του, που δεν επιτρέπει τα αρνητικά συναισθήματα κάποιου να επηρεάζουν το σύνολο της τάξης, που διαπραγματεύεται και διαχειρίζεται τη σύγκρουση με τακτ και διπλωματία (Megerian & Sosik, 1996).

Οι ψυχοσωματικές και διανοητικές δυνάμεις του παιδιού θα αναπτυχθούν αρμονικά μέσω της ενεργητικής ακρόασης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, της ανεπιφύλακτης θετικής αναγνώρισης και της άνευ όρων αποδοχής (Μπρούζος, 2004, σελ. 226-241). Με την απειλή αποδιοργανώνεται η σκέψη, διαστρεβλώνεται η αντίληψη, παραλύει η δράση (Μπρούζος, 2004, σελ. 277-284).

Μία από τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, επομένως, είναι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης προσφέρει ατομική προσοχή στα μέλη προκειμένου αυτά να αυτο-αναπτυχθούν. Η συγκεκριμένη διάσταση, που αναφέρεται ως *individualized consideration*, ενθαρρύνει την προσεχτική ακρόαση όλων των ιδεών και των προβληματισμών μέσα στην ομάδα, την αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών ως προς τις ανάγκες τους, τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες τους, και την αφιέρωση χρόνου στη διδασκαλία και την ενασχόληση με τους μαθητές (Bass, 1985, 1999). Ως εκ τούτου, η διάσταση αυτή του μετασχηματιστικού ηγέτη (*individualized consideration*) πιθανώς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της αποτελεσματικής ομαδικής επικοινωνίας. Οι συμπεριφορές που επικεντρώνονται σε κάθε άτομο ξεχωριστά ενδέχεται να προσφέρουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ενδυνάμωση των μελών της ομάδας και στη διεύρυνση της επικοινωνίας μεταξύ ηγέτη και κάθε μέλους (Cavazotte, Moreno, Hickmann, 2012).

Για να είναι σε θέση να καλλιεργήσει σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης με τους μαθητές του, κρίνεται σκόπιμο να ενισχύσει πρωτίστως την αυτοεκτίμηση του, καλλιεργώντας βασικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει μια ηγετική φυσιογνωμία (Cavazotte, Moreno, Hickmann, 2012), όπως η αυτογνωσία, η αναγνώριση, η έκφραση, η διευθέτηση και η εξισορρόπηση των συναισθημάτων και των αναγκών (Μπρούζος, 2009, σελ. 288). Ακολουθεί η πίστη στον εαυτό με την επανεκτίμηση των αξιών, τη συγκρότηση σαφούς αυτοεικόνας μέσω αρνητικού και θετικού εσωτερικού διαλόγου και καταλήγουμε στην ανακάλυψη των προσωπικών πηγών δύναμης, όπως η επιδίωξη των ονείρων, ο επανακαθορισμός των στόχων και ο δημιουργικός χειρισμός κριτικής και σφαλμάτων (Μπρούζος, 2009, σελ. 288).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιζητούν τη συμμετοχή των μαθητών, τονίζοντας τη σπουδαιότητα των συλλογικών έργων και παρέχοντας την ευκαιρία να μάθουν μέσα από την κοινή εμπειρία και αναθέτοντάς τους την αρμοδιότητα να υλοποιούν κάθε απαραίτητη πράξη (Bass, 1985). Επομένως, δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές νιώθουν ενισχυμένοι στην αναζήτηση καινοτομικών τρόπων εκτέλεσης των εργασιακών τους καθηκόντων. Ο Burns (1986) και οι Bass και Avolio (1994) υποστήριξαν πως ένα βασικό καθήκον των μετασχηματιστικών ηγετών είναι να ενισχύσουν τις ατομικές δεξιότητες των μαθητών, επιτρέποντάς τους να υλοποιήσουν πράξεις χωρίς άμεση επιτήρηση και παρέμβαση. Κατά τους Shamir, House και Arthur (1992), την Amabile (1996), τους

Megerian και Sosik (1996), η αυτονομία είναι καθοριστικός παράγοντας της οργανωτικής δημιουργικότητας, αφού οι άνθρωποι παράγουν δημιουργική δουλειά όταν ελέγχουν οι ίδιοι την υλοποίησή της.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Goleman (1998), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από δύο μεγάλες κατηγορίες ικανοτήτων: την ατομική και κοινωνική ικανότητα. Η ατομική ικανότητα είναι συνέπεια της αυτοεπίγνωσης και της αυτοδιαχείρισης. Η κοινωνική ικανότητα είναι απόρροια της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης σχέσεων (Αμοργιανός, 2010, σελ.56).

Ειδικότερα, *«οι ηγετικές προσωπικότητες διαθέτουν αυτοεπίγνωση, κατανοούν τις αρχές, τους στόχους, τα όνειρα. Ξέρουν προς τα πού κατευθύνονται και γιατί. Η διαίσθηση είναι θεμελιώδης ικανότητα ενός ηγέτη, ο οποίος εκτός από οποιαδήποτε εξειδίκευση, εφαρμόζει και τη σοφία της ζωής στη λήψη αποφάσεων. Ικανότητες που απορρέουν από την αυτοεπίγνωση είναι α) η επίγνωση των συναισθημάτων, β) η ακριβής αυτοαξιολόγηση και γ) η αυτοπεποίθηση. Η αυτοεπίγνωση συμπληρώνεται από την αυτοδιαχείριση. Η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί την ικανότητα χειρισμού της εσωτερικής αναστάτωσης και την παράλληλη εξωτερίκευση θετικών συναισθημάτων. Οι ικανότητες της αυτοδιαχείρισης είναι α) ο αυτοέλεγχος, β) η διαφάνεια, γ) η αισιοδοξία, δ) η προσαρμοστικότητα, ε) η επίτευξη στόχων και στ) η πρωτοβουλία»* (Αμοργιανός, 2010, σελ.59-61).

Το 1990 οι Mayer και Salovey περιέγραψαν τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη ως «να γνωρίζεις πώς νιώθεις, πώς νιώθουν οι άλλοι και τι πρέπει να κάνεις γι' αυτό, να γνωρίζεις τι σε κάνει να αισθάνεσαι καλά και τι άσχημα και πώς να πας από το "άσχημα" στο "καλά" και το αντίθετο, πώς να χρησιμοποιείς τη συναισθηματική αυτογνωσία, την ευαισθησία και τις διαχειριστικές ικανότητες για να μεγιστοποιηθεί η μακροπρόθεσμη ευτυχία και η επιβίωση» (Ντίνου-Πασχαλίδου, 2005, σελ.302).

«Κατά τη διεργασία της επικοινωνίας, το περιεχόμενο των μηνυμάτων αποτελείται από σκέψεις και συναισθήματα. Το τμήμα του εγκεφάλου που ελέγχεται από το συναίσθημα μαθαίνει διαφορετικά από ότι ο σκεπτόμενος εγκέφαλος. Οι σκέψεις είναι προϊόντα της νοητικής λειτουργίας και μπορεί να είναι αντιλήψεις, ιδέες, επιχειρήματα, πεποιθήσεις, μνήμες. Τα συναισθήματα από την άλλη, είναι οι συγκινησιακές αντιδράσεις του εσωτερικού μας κόσμου απέναντι στις ίδιες μας τις σκέψεις και πράξεις ή σε εκείνες των άλλων ή απέναντι σε γεγονότα και εξωτερικά

ερεθίσματα» (Ντίνου-Πασχαλίδου, 2005, σελ.302). Η αντίδραση μέσω των σκέψεων είναι πιο ασφαλής τις περισσότερες φορές καθώς η πρόσβαση στις σκέψεις είναι πιο εύκολη απ' ό,τι στα συναισθήματα. Ωστόσο, υπάρχουν φορές που τα συναισθήματα εκδηλώνονται πριν ολοκληρωθεί η νοητική επεξεργασία (Ντίνου-Πασχαλίδου, 2005, σελ.302).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη θα έπρεπε να αποτελεί κοινωνική προτεραιότητα, θα τολμούσαμε να λέγαμε, καθώς η καλλιέργεια της συνείδησης και της ενσυναίσθησης ενδυναμώνει την αυτοεπίγνωση και την ετεροεπίγνωση, με αποτέλεσμα την ανατροπή και τη διεύρυνση της σημερινής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Rifkin, 2009).

2.3 Ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τα καθήκοντα και τις ευθύνες

«Η μεγαλύτερη τρέλα απ'όλες, να βλέπεις τη ζωή όπως είναι και όχι όπως θα έπρεπε να είναι... Να αλλάξεις τον κόσμο δεν είναι τρέλα ούτε ουτοπία, είναι δικαιοσύνη»!

«Δον Κιχώτης» Μιγκέλ ντε Θερβάντες

Η έννοια του «ρόλου» ορίζεται ως το σύνολο των προσδοκιών και της προβλεπόμενης συμπεριφοράς που φέρει ένα υποκείμενο, το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα δρώντας υπό προϋποθέσεις (Τσαούσης, 1993). Με άλλα λόγια, ο όρος «ρόλος» δηλώνει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ιδιότητα που έχει το υποκείμενο και τα οποία προσδιορίζονται από την κοινωνική θέση που κατέχει το υποκείμενο αυτό, στο πλαίσιο της οποίας δρα (Κωνσταντίνου, 1997, σελ.83). Η κοινωνική συμπεριφορά, ως εκ τούτου, προκύπτει από ένα σύμπλεγμα ρόλων στο οποίο οι προσδοκίες και οι δράσεις διαμορφώνονται και αλληλεξαρτώνται από το κοινωνικό σύνολο, ώστε ο κάτοχος μιας κοινωνικής θέσης να αναμένεται να επιδείξει συμπεριφορά ανάλογη της θέσης του (Κελπανίδης, 2002). Αναφερόμενοι στο ρόλο του εκπαιδευτικού, θα επισημαίναμε πως αποτελεί έναν ευάλωτο ρόλο σε συγκρούσεις, καθώς καθορίζεται από συνειδητές και ασυνειδητές

απαιτήσεις από όλες τις κοινωνικές ομάδες και τους φορείς που σχετίζονται και εμπλέκονται είτε έμμεσα είτε άμεσα με το σχολείο (Ντούσκας, 2005, σελ.95).

Βάσει των κοινωνικών και παιδαγωγικών λειτουργιών του σχολείου, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ευθύνες παιδαγωγού, εκπαιδευτικού, αξιολογητή, φύλακα και δημοσίου υπαλλήλου (Κωνσταντίνου, 1994, 2001, σελ.38). Ο τρόπος όμως με τον οποίο θα επιτευχθεί η ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, η τεχνική-μαθησιακή, η επιλεκτική και η κουστωδιακή εξαρτάται από τους χειρισμούς του εκάστοτε εκπαιδευτικού και από το όραμά του, καθώς ο ηγετικός του ρόλος προσδιορίζει και το πώς θα υλοποιηθούν και θα αξιοποιηθούν όλες οι ανωτέρω λειτουργίες και δυνατότητες τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης (Κωνσταντίνου, 1994, 2001, σελ.38-40).

Ο εκπαιδευτικός, εν ολίγοις, αναλαμβάνει ρυθμιστικό, συμβουλευτικό και ενισχυτικό ρόλο. Ο παιδαγωγικός και οργανωτικός του ρόλος στις λειτουργίες του σχολείου έχουν βαρύνουσα σημασία (Κωνσταντίνου, 2001, σελ.47). Συγκεκριμένα, οργανώνει τις διαδικασίες αγωγής, διδασκαλίας και αξιολόγησης έχοντας την άμεση ευθύνη. Επίσης, είναι αυτός που βρίσκεται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία με το μαθητή (Κωνσταντίνου, 2001, σελ.47). Ακόμη, διαμορφώνει την ποιότητα και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης μέσω της οποίας εκφράζει τις κοινωνικές αξίες, τους προσανατολισμούς, την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, την ορθολογική επιχειρηματολογία, τον πλουραλισμό των ιδεών, την ισότητα, την αυτοκριτική, την κατανόηση, το σεβασμό (Κωνσταντίνου, 2001, σελ.47). Επιπλέον, ο πολλαπλός του ρόλος καθορίζει και τους στόχους του. Το εάν επιδιώκει να προάγει την αυτοαντίληψη των μαθητών ή, από την άλλη πλευρά, να δημιουργήσει υποτακτικούς, ανασφαλείς και εγωκεντρικούς μαθητές, αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που υλοποιεί τους ρόλους που καλείται και επιλέγει συνάμα να επιτελέσει (Κωνσταντίνου, 2001, σελ.47). Εν ολίγοις, ο ρόλος του είναι και αντιφατικός, αλλά και δυναμικός. Το εάν ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει να είναι καθαρά διεκπεραιωτής και γραφειοκράτης, αυτό έγκειται στη δική του κουλτούρα και προσωπικότητα και στα δικά του κριτήρια βάσει των οποίων κατέληξε να ακολουθήσει το εν λόγω επάγγελμα. Το ότι δεν παρέχονται κίνητρα στον εκπαιδευτικό ώστε να αναβαθμίσει την ποιότητα του έργου του είναι ένα αρνητικό το οποίο ωθεί τους εκπαιδευτικούς να μην αυτονομούνται, να μην ενεργοποιούνται γνωστικά, νοητικά και συναισθηματικά και να υποβαθμίζουν ακόμη περισσότερο τον παιδαγωγικό τους ρόλο (Κωνσταντίνου, 2001, σελ.48-49).

Ο εκπαιδευτικός που ενστερνίζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, καθιστά σταδιακά τον εαυτό του περιττό για το μαθητή υποβοηθώντας την αυτενέργειά του, δείχνοντας σεβασμό στην ελευθερία του και επιτρέποντάς του την ανάληψη πρωτοβουλιών (Πυργιωτάκης, 2000, Φύκαρης, 2010). *«Ουσιαστικά, λοιπόν, πρωταρχικός του ρόλος είναι να απελευθερώσει το δυναμικό ενέργειας του μαθητή»* (Φύκαρης 2010, σελ.239).

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership) δέχεται επιρροές σε μεγάλο βαθμό από το πολιτικό σύστημα και από το χώρο των επιχειρήσεων. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, ως ηγέτες της τάξης τους, οφείλουν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για ένα μέλλον που, πολύ πιθανόν, ούτε οι ίδιοι δεν μπορούν να αντιληφθούν. Η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να μετατραπεί σε κινητήρια δύναμη ανάδειξης των κοινωνικών δομών που απαξιώνει και υποβαθμίζει ως τώρα το υπάρχον κατεστημένο με σκοπό τη διατήρησή του (Λαζαρίδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2005, σελ.196).

Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει η διάσταση της πνευματικής διέγερσης (intellectual stimulation), η οποία ενισχύει την ενθάρρυνση που παρέχει ο μετασχηματιστικός ηγέτης στα μέλη, προκειμένου να ανακαλύψουν τον τρόπο που μπορούν οι ίδιοι να λειτουργήσουν καλύτερα και να αναπτύξουν την επινοητικότητά τους (Bass & Avolio, 1994). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης των προβλημάτων και προάγει τον μη παραδοσιακό, καινοτομικό τρόπο σκέψης. Η χρήση αυτής της διάστασης από έναν ηγέτη οδηγεί σε ανάπτυξη της καινοτομίας και καλύτερη απόδοση στο πλαίσιο της ομάδας (Bass & Avolio, 1994).

Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει παιδαγωγικά, κατά την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας, μέσα από την ανάπτυξη της πίστης κάθε μαθητή στην αποτελεσματικότητά του, ασκώντας επιρροή ενδυνάμωσης. Η πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να υλοποιεί με επιτυχία κάθε έργο είναι γνωστή ως Self-efficacy (Bass & Avolio, 1994). Collective efficacy ορίζεται η πίστη του ατόμου στην ομάδα στην οποία συμμετέχει και μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να εκτελέσει τους στόχους της επιτυχώς. Καθήκον του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να ενισχύει την ταύτιση κάθε μαθητή με την ομάδα και ταυτόχρονα να αυξήσει την πίστη στις συλλογικές ικανότητες της ομάδας (Bass & Avolio, 1994). Organizational-based self-esteem (OBS) είναι η αντιλαμβανόμενη αξία που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους σα μέλη της τάξης. Οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλό OBS αντιλαμβάνονται τον

εαυτό τους σα σημαντικό, αποτελεσματικό και ανεκτίμητο παράγοντα μέσα στην ομάδα. Αυτοί οι μαθητές, συνήθως, υποκινούνται και ενδυναμώνονται από την κατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού τους (Bass & Avolio, 1994).

Η αρετή της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης αποτελούν βασικές επιδιώξεις και παιδαγωγικές πτυχές του μετασχηματιστικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναγνωρίζει το μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συνάντησης (Bass, 1985, Τριλιανός, 1991, Ντούσκας, 2005).

Ακόμη και ως προς τη διαχείριση συγκρούσεων, οι συμπεριφοριστικές διαστάσεις που διαμορφώνουν το πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής τη σύγκρουση είναι η συνεργατικότητα, δηλαδή ο βαθμός που ο μαθητής επιθυμεί να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα του συμμαθητή του ή του δασκάλου του, και την οποία προτείνεται να προάγει ο δάσκαλος, και η ασφάλεια, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο ο μαθητής επιθυμεί να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.334). Ανάλογα με το εάν είναι υψηλό ή χαμηλό το ενδιαφέρον για τις σχέσεις και για το αποτέλεσμα, οι στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης που προτείνονται από τους Everard και Morris (1999, σελ.131) είναι η εξομάλυνση, η επίλυση προβλημάτων, ο συμβιβασμός, η αποφυγή και η μάχη. Η ανταγωνιστική συμπεριφορά, η προσαρμογή και το «μοίρασμα» του προσανατολισμού δεν ενδείκνυται να υιοθετηθούν από έναν μετασχηματιστικό ηγέτη, καθώς μία από τις βασικές επιδιώξεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η επίτευξη του συνεργατικού προσανατολισμού στη σύγκρουση, όπου υπάρχει υψηλός δογματισμός και υψηλή συνεργατικότητα, οδηγώντας στην πλήρη ικανοποίηση των ανησυχιών όλων των μελών μέσω της αμοιβαίας επίλυσης του προβλήματος. *«Η λύση στη σύγκρουση είναι μια γνήσια ολοκλήρωση των επιθυμιών και των δύο πλευρών και η στρατηγική είναι αυτή του "κερδίζω-κερδίζεις"»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.336). Οι ανταλλαγές, τα ανικανοποίητα συμφέροντα, η απάθεια, η απόσυρση, η αδιαφορία δεν προσιδιάζουν σε ένα μετασχηματιστικό ηγέτη.

Για να καταφέρει να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο μετασχηματιστικό του ρόλο απαιτείται να έχει επαγγελματική υπευθυνότητα, η οποία στηρίζεται στην ανάγκη διατήρησης των στόχων και του οράματός του και στην ανάγκη δόμησης και διατήρησης μιας μαθησιακής κουλτούρας από κοινού με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς (Day, 2003). Ως εκ τούτου, γίνεται λόγος για κοινωνική

αποστολή του εκπαιδευτικού, η οποία απορρέει από τις κοινωνικό-πολιτικές του ευθύνες (Ματσαγγούρας, 1999).

Από όσα, επομένως, έχουμε αναφέρει μέχρι στιγμής, καταλήγουμε στο ότι ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εμφανίζει χαρακτήρα «ανανεωτή», είναι ευέλικτος και αναζητά διαρκώς το «πώς αλλιώς», δημιουργώντας συλλογική συνείδηση στους μαθητές, οι οποίοι ως αυριανοί ενεργοί πολίτες θα βρίσκονται σε ετοιμότητα και εγρήγορση, ώστε να καταστήσουν τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες ευνοϊκές για όλους, μετασχηματίζοντας και ανατρέποντας τα κακώς κείμενα. *«Η αγωγή δεν μπορεί ποτέ να είναι ουδέτερη. Είτε είναι εργαλείο απελευθέρωσης του ανθρώπου, είτε είναι εργαλείο δαμασμού και εκγύμνασής του για την καταπίεση»* (Freire, 1973, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2009, σελ. 13).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τον εκπαιδευτικό

«Καλή Παιδεία, εκείνη που ελευθερώνει και βοηθά τον άνθρωπο να ολοκληρωθεί σύμφωνα με τον εαυτό του»

Οδυσσέας Ελύτης

Η ασάφεια σχετικά με το ρόλο του ηγέτη, με την εξουσία και την αλλαγή είναι αυτή που προκαλεί σύγχυση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Λαζαρίδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2005, σελ.195). Η ασάφεια αυτή γίνεται εμφανής στον τρόπο κυρίως με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική και σχολική ηγεσία. Δεν υφίσταται καμία σαφής συναίνεση σχετικά με το ρόλο και τους σκοπούς της δημόσιας εκπαίδευσης. Επομένως, στην ηγεσία αποδίδεται ο όρος «διαχείριση της αβεβαιότητας» (Λαζαρίδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2005, σελ.195).

Η ανάπτυξη ηγεσίας είναι από τη φύση της ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Η ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η βάση, αλλά υπάρχει, επίσης, η ανάγκη για ανάπτυξη της ομάδας, καθώς και για ανάπτυξη της ευρύτερης οργάνωσης (Brunet, 1996). Η ανάπτυξη μετασχηματιστικής ηγεσίας περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των κοινωνικών δομών, καθώς και διεργασίες που υποστηρίζουν συνεχείς προσπάθειες ανάπτυξης, ενώ θα πρέπει να είναι ένας τρόπος εκτέλεσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και όχι μια σειρά από ad hoc προγράμματα (Day & Harrison, 2007).

Επιχειρώντας να μεταφέρουμε, λοιπόν, στο χώρο της εκπαίδευσης τα όσα αναφέραμε και μελετήσαμε σχετικά με τον ηγέτη, διαπιστώνουμε πως η αποτελεσματική οργάνωση της ομάδας του και η διαχείριση κρίσεων αποτελούν πρωταρχικό μέλημα ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι σε θέση να διακρίνει τα σήματα των διαφαινόμενων κρίσεων και να καταλάβει πώς πρέπει να εκμεταλλευτεί την κρίσιμη κατάσταση που επήλθε, ώστε να μειώσει τους πιθανούς κινδύνους και η ομάδα του να επωφεληθεί πλήρως από τις ευκαιρίες που θα προκύψουν (Meirieu, 1985, Grellier, 1998, Bouvier, 2001, Tilman, 2001).

Ο οργάνωση, λοιπόν, αυτή στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία κάνει λόγο για παγκόσμια αδελφότητα, επιτυγχάνεται χωρίς να διαχωρίζει ο εκπαιδευτικός τις αξίες, θεωρώντας ότι κάποιοι έχουν έμφυτα καλές αξίες, ενώ οι άλλοι όχι. Η εμψυχωτική κινητοποίηση παρέχει στα μέλη της ομάδας προκλήσεις, περνώντας τους το μήνυμα ότι οι στόχοι και το όραμα που μοιράζονται αξίζει να επιτευχθούν. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επικεντρώνονται στο καλό των ανθρώπων, στην αρμονία τους, την καλοσύνη τους και γενικά σε καταστάσεις με θετικό στόχο, επηρεάζοντας θετικά τη συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα της τάξης (Bass, 1999).

Ο Sergiovanni (1995, όπ. αναφ. στο Παππάς, 2005, σελ.204) υποστηρίζει πως οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και που αποτελούν τους χώρους δράσης στους οποίους καλούνται οι εκπαιδευτικοί ως μετασχηματιστικοί ηγέτες να ανταποκριθούν είναι:

- ❖ ο τεχνικός τομέας, τον οποίο τοποθετεί στη βάση της πυραμίδας, η οποία συμβολίζει την εκπαίδευση, και ο οποίος αποτελείται από υλικοτεχνικές υποδομές, εργασιακές συνθήκες και επιμόρφωση,
- ❖ ο ανθρώπινος τομέας, που αποτελεί το δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας και περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα της σχολικής τάξης,
- ❖ ο παιδαγωγικός τομέας, που είναι το τρίτο επίπεδο και καλύπτει παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές,
- ❖ ο συμβολικός τομέας, κατά τον οποίο οι απαιτήσεις σχετίζονται με τη νοηματοδότηση της εργασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια του συναισθήματος του «ανήκειν» και
- ❖ ο πολιτισμικός, στον οποίο το σχολείο μέσω των δρώντων προσώπων αλλά και των αλληλεπιδράσεων τόσο με εξωτερικούς παράγοντες όσο και με αξίες οικουμενικές και με αναφαίρετα δικαιώματα κυοφορεί την κοινωνική ανατροπή.

Η κάλυψη των απαιτήσεων στους τρεις πρώτους τομείς πιστοποιεί τη «συναγωνιστικότητα» του σχολείου (*ecole competente*), σύμφωνα με τον Sergiovanni (Παππάς, 2005, σελ.204). Ο τέταρτος και πέμπτος τομέας, δηλαδή ο συμβολικός και ο πολιτισμικός, σκιαγραφούν το «εξαιρετικό σχολείο» (*ecole excellente*).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. «Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και εντόπισε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα» (Leithwood & Jantzi, 2003, όπ. αναφ. στο Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.92).

«Το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας με νεότερες ιδέες όπως της από κοινού ηγεσίας, του οράματος, της ενδυνάμωσης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Hallinger, 2003), όταν οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αντανακλούσαν περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού», όπως η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994). Το μοντέλο που χαρακτηριζόταν από όλα αυτά τα στοιχεία ήταν αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας» (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.92). «Έτσι, πλέον, την προσοχή δεν είχε ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων και το αμοιβαίο όραμα» (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.92-93).

Ο εκπαιδευτικός συνδέεται με τους μαθητές του, συνεργάζονται και η επιτυχία που προκύπτει είναι αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία δίνει έμφαση στη ριζική αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, καλούνται να είναι δεκτικοί στην αλλαγή και να αναμορφώσουν την τάξη τους και εν γένει τη σχολική μονάδα. Στηρίζεται στην ισχύ της επιρροής που σχετίζεται με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.93). Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994) περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ως μια ηγεσία κατά την οποία οι ηγέτες δεν περιορίζονται από τις αντιλήψεις των μελών της ομάδας τους, αλλά τις προχωρούν στο μετασχηματισμό τους. Τέλος, κατά τον Leithwood (1998), οι τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι:

- ❖ η εξατομικευμένη στήριξη
- ❖ οι κοινοί στόχοι
- ❖ το όραμα
- ❖ η νοητική παρώθηση

- ❖ η οικοδόμηση κουλτούρας
- ❖ οι αμοιβές
- ❖ οι υψηλές προσδοκίες.

Οι έρευνες των Bass & Avolio (1990), Judge & Piccolo (2004) αποδεικνύουν τη θετική επίδραση των μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών σε επίπεδο επίδοσης, ικανοποίησης και καινοτομίας.

Οι Hoy και Miskel (2005) χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως *«πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης»*. Συνιστώσες της αποτελούν η Ενδεχομενική ηγεσία, που στοχεύει στην προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες του σχολείου, η Παιδαγωγική ηγεσία, η οποία αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση Διδασκαλίας και Μάθησης, η Διοικητική ηγεσία, που ασχολείται με τη διεκπεραίωση γραφειοκρατίας, η Ηθική ηγεσία, που προωθεί αξίες και φροντίζει για την τήρηση ηθικών κανόνων και η Συμμετοχική ηγεσία, που αναζητεί και προωθεί τη συμμετοχικότητα (Κατσαρός, 2015).

Συγκεκριμένα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης:

- ❖ Διαμορφώνει το μέλλον.
- ❖ Διασφαλίζει ότι το όραμα για την τάξη του και μετέπειτα για την κοινωνία είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.
- ❖ Εργάζεται για την υλοποίηση του οράματος, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια.
- ❖ Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική.
- ❖ Κινητοποιεί και διεγείρει πνευματικά τους μαθητές και τους συναδέλφους του και συνεργάζεται μαζί τους για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας.
- ❖ Ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία.
- ❖ Δημιουργεί ατμόσφαιρα συνεργασίας, ώστε όλοι οι μαθητές να παράγουν τα σχέδια αλλαγής και βελτίωσης και να αναλαμβάνουν τη σχετική δράση για την εφαρμογή των σχεδίων (Επιτροπάκη, 2002, Κατσαρός, 2015, σελ.27).

Ως παιδαγωγός-ηγέτης:

- Εστιάζει στην αποστολή της εκπαίδευσης και μεριμνά για μια αξιολόγηση, ποιοτική και χειραφετική μάθηση και εν γένει παιδεία για κάθε μαθητή.
- Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες και καταπολεμά τον εφησυχασμό.
- Εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης (θετικό μαθησιακό κλίμα).
- Προωθεί την εφαρμογή, αξιολόγηση, ανάπτυξη, ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών.
- Είναι πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, παρακολουθεί, κατευθύνει, αξιολογεί και ανατροφοδοτεί για βελτίωση.
- Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του (Κατσαρός, 2015, σελ.28).

Ως διοικητικός ηγέτης:

- ✓ Μεριμνά για την αποτελεσματική λειτουργία της τάξης με βάση τις θεωρίες της διοίκησης.
- ✓ Φροντίζει για την έγκαιρη και έγκυρη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών.
- ✓ Φροντίζει για τη διαμόρφωση της άτυπης οργανωτικής δομής με βάση τις αξίες της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης (Επιτροπάκη, 2002).
- ✓ Ελαχιστοποιεί τους παράγοντες παρεμπόδισης.
- ✓ Μεριμνά για τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων.
- ✓ Μεριμνά για την αποδοτική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων, υλικών, οικονομικών, χρόνου).
- ✓ Αξιοποιεί αποτελεσματικά και αποδοτικά τις σύγχρονες τεχνολογίες για τη διοίκηση (Κατσαρός, 2015, σελ.30).
- ✓ Αποδίδει λόγο για τις ευθύνες μέσα από τη φροντίδα που δείχνει για την εκπλήρωση των στόχων του κεντρικού προγραμματισμού.
- ✓ Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη της ατομικής και ομαδικής υπευθυνότητας και προωθεί τη μάθηση ευθύνης για την απόκτηση ικανότητας αντίδρασης (response-ability).
- ✓ *«Προβαίνει σε απολογισμό προς τους γονείς, την τοπική κοινωνία και κάθε ενδιαφερόμενο.*

- ✓ *Αναδεικνύει την προσωπική συνεισφορά και διοχετεύει την ανατροφοδότηση από άλλους» (Κατσαρός, 2015, σελ.31).*

«Όσον αφορά στην ενδυνάμωση της κοινότητας:

- *Λαμβάνει υπόψη όλες τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας.*
- *Αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων.*
- *Προωθεί τη σύνδεση και συσχέτιση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα.*
- *Συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την ακαδημαϊκή, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτισμική ευημερία των μαθητών.*
- *Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς.*
- *Συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, προωθώντας καινοτομίες, αναπτύσσοντας διασχολικές συνεργασίες.*
- *Συνεργάζεται με φορείς για την υγεία και την ασφάλεια όλων.*
- *Αναπτύσσει συμμετοχικές δράσεις στην κοινότητα για την ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων» (Κατσαρός, 2015, σελ.32).*

Επομένως, για να μπορέσει μια ομάδα στο σχολικό περιβάλλον να επιβιώσει και να επιτύχει, οφείλει ο ηγέτης να δημιουργήσει τη σωστή στρατηγική ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό ώστε να καταφέρει να καθοδηγήσει στο σωστό προορισμό και να εξασφαλίσει ότι όλοι δουλεύουν αρμονικά επιδιώκοντας τους ίδιους στόχους. Ακόμη, απαιτείται να διατηρήσει όλους τους μαθητές δυναμικούς και εστιασμένους στο αποτέλεσμα ενισχύοντας παράλληλα την προσπάθειά τους και αντιμετωπίζοντας τους με γνώμονα την επικείμενη ανάπτυξή τους (David, 2001).

Για την επίτευξη των παραπάνω, ο David προτείνει τέσσερις στρατηγικές ηγεσίας:

- *Στρατηγική 1η: Μετάδοση του οράματος του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικού ηγέτη στην τάξη και εν γένει στη σχολική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα όραμα το οποίο να μεταδίδει στους μαθητές του σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το όραμα πρέπει να ορίζεται και να παρουσιάζεται με κατανοητό τρόπο, ενώ για να*

είναι σίγουρος ο εκπαιδευτικός ότι όλοι οι μαθητές το έχουν καταλάβει πρέπει να το επικοινωνεί συχνά.

- Στρατηγική 2η: Συγκεκριμενοποίηση της προσδοκίας της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από τους μαθητές και τους συναδέλφους. Ο κάθε μαθητής και ο κάθε συνάδελφος πρέπει να γνωρίζουν το όραμα του εκπαιδευτικού και το κομμάτι της ευθύνης τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνήσει στον κάθε μαθητή τι χρειάζεται να γίνει, τι πρέπει ο καθένας να ολοκληρώσει, ποιο πρέπει να είναι το αποτέλεσμα και πώς αυτό θα επηρεάσει τόσο τη δική τους εξέλιξη όσο και την πορεία του σχολείου και κατά συνέπεια και της κοινωνίας.
- Στρατηγική 3η: Εστίαση στις σημαντικότερες ευθύνες. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα σήμερα είναι η έλλειψη χρόνου. Η επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παίρνει σωστές αποφάσεις όσον αφορά στη σωστή διαχείριση του χρόνου, το πώς να δαπανώνται αποτελεσματικά, και να αναπτύξει αυτή την ικανότητα στους μαθητές. Αυτό θα εμποδίσει τους μαθητές αλλά και τον ίδιο να πέσουν σε δραστηριότητες παγίδες που σπαταλούν το χρόνο τους.
- Στρατηγική 4η: Δημιουργία μιας κουλτούρας «όχι φόβου». Η νοοτροπία «όχι φόβος» αντανakλά την ελευθερία των μαθητών να φέρουν καινούριες ιδέες. Αυτό θα επιφέρει δημιουργικότητα και καινοτομία (David, 2001, σελ.40-43).

Εν ολίγοις, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ρόλων που αναδύονται από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τους γονείς (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.94). *«Το πορτρέτο του μετασχηματιστικού ηγέτη συμπληρώνεται με τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ένα συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος»* (Διερωνίτου, 2014, σελ. 94).

Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε πως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας έγκειται στο ότι στηρίζεται σε άτομα περισσότερα του ενός, τα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν λόγο για οτιδήποτε και αν συμβαίνει, με αποτέλεσμα η ηγεσία να είναι μια οργανισμική ολότητα και όχι ευθύνη αποκλειστικά και μόνο ενός ατόμου (Θεοφιλίδης, 2012). Τα

ηγετικά καθήκοντα είναι πάντα το αποτέλεσμα συλλογικών ιδιοτήτων ενός συνόλου εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι δουλεύουν μαζί συνεργατικά και είναι πολύ καλύτερο από το σύνολο των πρακτικών καθενός μέλους ξεχωριστά, καθώς η αξία της ηγεσίας αυτής κρύβεται κυρίως στο διαφορετικό προφίλ, τις γνώσεις αλλά και τη φαντασία και τα βιώματα που φέρει το καθένα μέλος (Διερωνίτου, 2014, σελ.104).

3.2 Σύνδεση της εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας με την κοινωνική αλλαγή

«Δεν καταλάβαινα τίποτα εξαιτίας της πείνας μου. Δεν ήμουν χαζός. Δεν ήταν ότι δεν ενδιαφερόμουν. Η κοινωνική μου κατάσταση δεν μου επέτρεπε να έχω όποια εκπαίδευση. Η εμπειρία μου κατέδειξε για άλλη μία φορά τη σχέση μεταξύ γνώσης και κοινωνικής τάξης»

Freire

(Moacir Gadoti, Reading Paulo Freire: his life and work, 1994, όπ. αναφ. στο Τσιάμη, 2013).

«Η εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο συντελεστή κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των λαών» (Καμπουρίδης, 2002, σελ.9).

Ο Paulo Freire, το 1970, διατύπωσε τη θεωρία μάθησης «*συνειδητοποίηση της αυτοσυνείδησης*». Η εκπαίδευση που προωθούσε είχε ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης μεταξύ των ατόμων και των ομάδων παράλληλα με την προσπάθεια μόρφωσής τους (Παρούτσας, 2010), κάτι που αποτελεί βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού που ασκεί ηγετικό μετασχηματιστικό ρόλο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όπως φαίνεται και από την ανάλυση των προηγούμενων κεφαλαίων. Μία παιδαγωγική πρωτοβουλία, επομένως, του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική πράξη είναι η ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία έγκειται στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν, να θέτουν προβληματισμούς και να αναλαμβάνουν δράση για κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικονομικά ζητήματα που επηρεάζουν και καθορίζουν τη ζωή (Παρούτσας, 2010).

Οι σπουδαιότερες αρχές κατά τον Freire, οι οποίες αξιοποιούνται παιδαγωγικά από τους εκπαιδευτικούς και μέσα από αυτές αναδεικνύεται η μετασχηματιστική λογική, συνοψίζονται στις εξής:

- Η αρχή της αξίας: Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον ηγετικό τους ρόλο αυξάνοντας την ευαισθητοποίηση των μαθητών, τους μετατρέπουν σε υποκείμενα του κόσμου. Αυτό επιτυγχάνεται, μαθαίνοντάς τους να αναρωτιούνται συνεχώς για το νόημα αυτών που μαθαίνουν.
- Η αρχή της γνώσης: Η γνώση είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα και διακρίνεται στην ασυναίσθητη ή πρακτική γνώση και στη στοχαστική ή ενσυναίσθητη γνώση. Η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει του εκπαιδευτικούς ώστε να μετασχηματίζουν τις πεποιθήσεις σε γνώση έπειτα από συζήτηση και κριτική σκέψη.
- Η αρχή της ανθρώπινης φύσης: Η ικανότητα των ανθρώπων να σχεδιάζουν και να διαμορφώνουν τον κόσμο για τις μελλοντικές τους ανάγκες είναι αυτό που τους διαχωρίζει από τα ζώα. Οι άνθρωποι πρέπει να διδάσκονται πώς να φαντάζονται έναν καλύτερο τρόπο, ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα πιο ανθρώπινο μέλλον. Εντούτοις, ορισμένοι άνθρωποι δε βλέπουν κανένα τρόπο για να ξεφύγουν από την κατάστασή τους και ο μετασχηματιστικός ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός σε αυτό.
- Η αρχή της μάθησης: Ο Freire θεωρεί πλάνη την άποψη που θέλει το εκπαιδευτικό σύστημα σαν μια τράπεζα, μια μεγάλη αποθήκη, όπου οι μαθητές έρχονται να «κάνουν ανάληψη» των γνώσεων που χρειάζονται για τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί με τη μετασχηματιστική ηγετική τους συμπεριφορά πρέπει να κατανοήσουν πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους τον κόσμο, έτσι ώστε να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διδάξουν καλύτερα.
- Η αρχή της μετάδοσης: Η διδασκαλία πρέπει να είναι μια πολιτική και δημοκρατική διαδικασία ώστε να αποφεύγεται η εξάρτηση από την αυθεντία του δασκάλου. Οι δάσκαλοι πρέπει να γίνουν μαθητές και οι μαθητές πρέπει να γίνουν δάσκαλοι, άποψη που εκφράζει τους μετασχηματιστικούς ηγέτες.
- Η αρχή της κοινωνίας: Ο Freire αμφισβητεί το ότι υπάρχει ισότητα ευκαιριών σε μια δημοκρατική κοινωνία. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια πολιτική διαδικασία. Τα σχολεία γίνονται εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους γονείς, τις

επιχειρήσεις και την κοινότητα για να επιβάλουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Η διαδικασία αυτή οδηγεί σε καταπίεση και αποκλεισμό των λιγότερο ευνοημένων ατόμων (Freire, 1972, όπ. αναφ. στο Παρούτσας, 2010, σελ.4).

Η θέση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού ηγετικού του ρόλου είναι να συμβάλει στην ανατροπή της ανωτέρω κατάστασης, προσπαθώντας να εμφυσήσει στους μαθητές του την αξία της ισότητας και μάλιστα μέσα από την πράξη.

Το ερώτημα που τίθεται είναι, *«κατά πόσο το σχολείο μπορεί να παραμείνει αξιακά ουδέτερο»;* (Μανιάτης, 2006, σελ.137).

Η καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης του υποκειμένου σχετικά με τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος γίνεται αντιληπτή ως το πρώτο βήμα σε μια διαδικασία προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. *«Τα εμπλεκόμενα άτομα (μαθητές – εκπαιδευτικοί) υποβάλλονται σε μια διαδικασία κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συμβάντων-καταστάσεων»* (Carr & Kemmis, 2002). *«Ο άνθρωπος διαμορφώνεται από το περιβάλλον, στο πλαίσιο των επιρροών, αλλά ταυτόχρονα το διαμορφώνει μέσω της μετασχηματιστικής του δράσης»* (Μανιάτης, 2006, σελ.140).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση εμφανίζει, όπως διαπιστώνουμε από τα ανωτέρω, κοινά στοιχεία με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που αναπτύχθηκε στα τέλη του 1970 και στις αρχές του 1980 εστιάζοντας στον αυτοστοχασμό και την κριτική επεξεργασία των παραδοχών (Λιντζέρης, 2010). Η μετασχηματίζουσα μάθηση βασίστηκε στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, η οποία άρχισε από το 1930 να λειτουργεί ως αντίβαρο στις κοινωνικές ανισότητες (Κόκκος, 2010). Η μετασχηματιστική ηγεσία προϋποθέτει τη μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει πρώτα να ασκηθεί ο ίδιος στην κριτική επεξεργασία των παραδοχών του ώστε να στρέψει έπειτα και τους μαθητές του προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ο αναστοχασμός πάνω σε ήδη παραδεδεγμένες έννοιες, η επαναξιολόγηση των πρότερων υποθέσεων στις οποίες στηρίζονται οι πεποιθήσεις, η ανάληψη δράσης με γνώμονα τη διορατική σκέψη που απορρέει από τη μετασχηματισμένη άποψη είναι κύρια χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και οι βασικές θέσεις των μελετητών της κριτικής θεωρίας, του Mezirow, του Freire, του Bookfield, του Jarvis,

του Rogers, του Hegel, του Marx, του Horkheimer, του Adorno, του Marcuse, του Fromm και του Habermas (Mezirow, 1990).

Επομένως, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική επανεξέταση εμπειριών που αποκτά το παιδί ώστε να διορθωθούν στρεβλές υποθέσεις που αφορούν σε κοινωνικά, πολιτισμικά, συναισθηματικά κεφάλαια της ζωής. Στο πλαίσιο, επομένως, μιας λειτουργικής – επικοινωνιακής μάθησης κατακτά τη νέα γνώση μετασχηματίζοντας *«τα δεδομένα, τα σημεία αναφοράς και τη συνολική θεώρηση που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο»* (Λιντζέρης, 2010, σελ.96). Για να είναι εφικτή η αμφισβήτηση αντιλήψεων, χωρίς αυτές να παγιωθούν, θα πρέπει κατά την παιδική ηλικία και κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οι συνήθειες που διαμορφώνουν τη νοοτροπία, την ιδιοσυγκρασία και την ιδεολογία να μην είναι ανθεκτικές σε κάθε είδους αλλαγή, να μην είναι σταθερές και βαθιά ριζωμένες. Οι συνήθειες μάλιστα που είναι και συναισθηματικά φορτισμένες καθώς έχουν αποκτηθεί από την αλληλεπίδραση με την οικογένεια και το σχολείο και συγκροτούν τις απόψεις ενός ατόμου αντιστέκονται περισσότερο στην αλλαγή (Κόκκος, 2008).

Ο μετασχηματιστής εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη μετανεωτερική προσέγγιση, αλλά δεν προχωρά στην υιοθέτηση ενός απόλυτου σχετικισμού και μιας λογικής πλήρους αποδόμησης κάθε σταθερού σημείου αναφοράς, γεγονός που του προσδίδει τον επιστημολογικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό, για να προχωρήσει στην κριτική επανεξέταση ορισμένων εννοιών και παραδοχών οι οποίες συγκροτήθηκαν στη λογική του νεωτερικού παραδείγματος (ενδύθηκαν το μανδύα του αντικειμενικού, του αδιαμφισβήτητου) (Μανιάτης, 2006, σελ.141-142).

Κατά τη μετασχηματιστική ηγεσία, το ενδιαφέρον προσανατολίζεται στην ανάπτυξη και διαφοροποίηση κουλτούρας, στη δημιουργία κοινών στόχων και αμοιβαίου οράματος, όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει από τα όσα αναλύσαμε μέχρι το σημείο αυτό. Ως εκ τούτου, *«ο μαθητής δεν εκλαμβάνεται ως μονάδα απογυμνωμένη από το κοινωνικοποιητικό του πλαίσιο. Το σχολείο αντιλαμβάνεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν μια συγκεκριμένη ιστορία και συγκεκριμένες εμπειρίες. Όμως, η αναγνώριση της ύπαρξης δεδομένης κουλτούρας δε σημαίνει ούτε την οριοθέτησή της ούτε την υποτίμηση των υπολοίπων. Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν κριτικά με όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης των υπολοίπων, ενώ παράλληλα να έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν, να μετασχηματίσουν ή να απορρίψουν το δικό τους»* (Μανιάτης, 2006, σελ.142).

Ακόμη και η εκπαίδευση των δασκάλων οφείλει να περνά από τις φάσεις της μετασχηματιστικής θεωρίας, ώστε και οι ίδιοι να είναι μετέπειτα ικανοί να υποστηρίξουν μία ηγεσία. Συγκεκριμένα, τα στάδια ανάπτυξης της στοχαστικής επεξεργασίας, κατά τον Mezirow (1990), τα οποία, όπως θα διαπιστώσουμε και στη συνέχεια, αποτελούν θεμέλιο του τρόπου σκέψης και δράσης του μετασχηματιστικού ηγέτη, είναι τα εξής:

- ❖ *«Ανάγκη εντοπισμού μιας κατάστασης που κρίνεται προβληματική,*
- ❖ *Προσπάθεια αυτό-διεύρυνσης συναισθημάτων που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη κατάσταση,*
- ❖ *Έλεγχος με γνώμονα τη λογική των πεποιθήσεων-αντιλήψεων που αφορούν στην προβληματική κατάσταση (εκ νέου εξέταση των παραμέτρων, εξέταση κριτική των ιστορικών καταβολών και της λειτουργίας της κατάστασης στο παρόν, καθώς και των σχέσεων εξουσίας. Ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προβληματικών σημείων και των συνακόλουθων αντιλήψεων και συναισθημάτων, όπως και ανάγκη προώθησης εναλλακτικών τάσεων),*
- ❖ *Απαραίτητη προϋπόθεση η ομόφωνη συμφωνία των μελών της ομάδας προκειμένου να συνεχιστεί η μετασχηματίζουσα διεργασία,*
- ❖ *Νέες επιλογές ρόλων, σχέσεων, δράσεων,*
- ❖ *Εκπόνηση νέου σχεδίου δράσης,*
- ❖ *Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που καθίστανται απαραίτητες για το νέο σχέδιο δράσης,*
- ❖ *Πειραματική δοκιμή των νέων ρόλων,*
- ❖ *Δόμηση ικανοτήτων και καλλιέργεια αυτοπεποίθησης που αφορούν στους νέους ρόλους (αναγκαία κρίνεται η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης),*
- ❖ *Αποδοχή των παραπάνω και υιοθέτησή τους στη ζωή των εκπαιδευόμενων της ομάδας» (Mezirow, 1990, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008, σελ.79-80).*

Πρόκειται, εν ολίγοις, για μια διαδικασία κατά την οποία μεταβάλλεται η προοπτική, η οποία διαμορφώνεται μέσω της ψυχολογικής διάστασης (αλλαγή στον τρόπο κατανόησης του εαυτού), μέσω της ηθικής (αναθεώρηση του συστήματος που

προσδιορίζει τις πεποιθήσεις) και μέσω της συμπεριφοράς (αλλαγή στον τρόπο ζωής) (Mezirow, 2000, Walkington, Christensen & Kock, 2001).

Μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως πρότυπο, ενεργοποιεί τους μαθητές του, ώστε να βρίσκονται σε ετοιμότητα, όταν αυτοί βρεθούν αντιμέτωποι με μια επώδυνη κατάσταση ή όταν κληθούν να λάβουν μια απόφαση υψίστης σημασίας μετά από συσσώρευση μεταβολών σε ορισμένα εδραιωμένα συστήματα ιδεών εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου (Mezirow, 2000, Walkington, Christensen & Kock, 2001). Η αλλαγή προοπτικής, δηλαδή, προκύπτει έπειτα από ένα «*αποπροσανατολιστικό δίλημμα*». Ωστόσο, η αλλαγή προοπτικής εξαρτάται και από τη δυναμική του δασκάλου. Οι συνθήκες που θα δημιουργήσει ο δάσκαλος δύναται να επιφέρουν την αλλαγή προοπτικής. Ο μετασχηματισμός προβληματικών πλαισίων αναφοράς και παρωχημένων παραδοχών μέσα από το στοχασμό και τη συναισθηματική πληρότητα, όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί πρωταρχική ευθύνη του μετασχηματιστικού εκπαιδευτικού-ηγέτη (Walkington, Christensen & Kock, 2001, Κόκκος, 2005).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να μυήσει τους μαθητές του στον κριτικό αναστοχασμό, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την ενεργό συμμετοχή του σε διαδικασίες αλλαγής προοπτικής ώστε να είναι σε θέση να συγκρίνει τις εμπειρίες του και να συνειδητοποιήσει ότι οι πρότερες πεποιθήσεις του ενδεχομένως απαιτούν μετασχηματισμό. Επομένως, με κριτικό προβληματισμό πραγματοποιείται υιοθέτηση μιας νέας στάσης που θα προσδιορίζει τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο (Walkington, Christensen & Kock, 2001, Κόκκος, 2005).

Η πνευματική και συναισθηματική μεταμόρφωση απαιτεί κόπο κι ανάληψη κινδύνων, καθώς η προσπάθεια ακύρωσης καταπιεστικών συμπεριφορών οποιασδήποτε μορφής είναι εξαιρετικά επίπονη και υπάρχει η περίπτωση να αμφισβητηθούν οι αντιλήψεις και η νοοτροπία (Dirkx, 1998).

Επί της ουσίας, με την αναπλαισίωση ενός προβλήματος δίνεται έμφαση στην ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική οπτική, ώστε να δοθεί μια ερμηνεία που δε θα είναι δυσλειτουργική (Mezirow, 2007). Οι συμβατικές κοσμοθεωρίες, οι επιστημικές, κοινωνικοπολιτισμικές και ψυχολογικές στρεβλώσεις μετασχηματίζονται μέσω μιας κριτικής αξιολόγησης (Mezirow, 2007). Ο φανατισμός, η θρησκεία, η αντικειμενοποίηση (το να βλέπουμε ένα φαινόμενο που παράγεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση ως μία αμετάβλητη κατάσταση, πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο, π.χ.

ο νόμος, η κυβέρνηση), η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, το άγχος, που μας στερεί την ικανότητα για αντιπαράθεση και ανάληψη ρίσκων, οι οικονομικές δομές συνωμοτούν ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη του αισθήματος για υπεύθυνη δράση (Κιουρτσής, 2010).

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενεργοποιήσει:

- ❖ την ικανότητα διαλογισμού (επίγνωση συγκεκριμένων αντιλήψεων και στάσεων),
- ❖ την ικανότητα συναισθηματικού διαλογισμού (συνείδηση των συναισθημάτων των μαθητών σχετικά με ό,τι αντιλαμβάνονται και αποτελεί αντικείμενο της δράσης τους),
- ❖ την ικανότητα διαλογισμού διάκρισης (αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της αντίληψης),
- ❖ την ικανότητα αξιολογικού διαλογισμού (επίγνωση της αξίας των κρίσεων),
- ❖ την ικανότητα εννοιολογικού διαλογισμού (έλεγχος του βαθμού κατά τον οποίο οι χρησιμοποιηθείσες έννοιες είναι επαρκείς για τη διαδικασία αξιολόγησης),
- ❖ την ικανότητα ψυχικού διαλογισμού (αναγνώριση της συνήθειας να προχωρούμε σε οξυδερκείς κρίσεις με βάση περιορισμένες πληροφορίες),
- ❖ την ικανότητα θεωρητικού διαλογισμού (επίγνωση της επάρκειας ή μη ενός συνόλου οπτικών για την ερμηνεία της προσωπικής εμπειρίας) (Mezirow, 1981, σελ.12-13).

Η ενεργοποίηση των ανωτέρω ικανοτήτων δύναται να επιτευχθεί μέσω της στοχαστικής ανασκόπησης και ανάλυσης της εμπειρίας (Jarvis, 1990, σελ.288). Η αναστοχαστική διεργασία διακρίνεται σε τρεις «ανώτερες μορφές διεργασίας» σύμφωνα με τον Jarvis (1987, σελ.27):

- ❖ Περισυλλογή (contemplation). Ο εκπαιδευτικός, κατά το μετασχηματιστικό ηγετικό του ρόλο, ωθεί το μαθητή να εισέρχεται σε μια κατάσταση σκέψης σχετικά με την εμπειρία που έχει βιώσει και οδηγείται σε ένα συμπέρασμα χωρίς όμως η συλλογιστική του να περιέχει αναφορές που συνδέονται με την ευρύτερη πραγματικότητα.
- ❖ Μάθηση δια μέσου αναστοχαστικών δεξιοτήτων (reflective skills learning) ή αναστοχαστική πρακτική (reflective practice). Ο μαθητής, αλλά και ο

εκπαιδευτικός, σε αυτόν τον τύπο μάθησης, στοχάζεται και ταυτόχρονα ερευνά (Schon, 1983). Στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις νέων δεδομένων, δημιουργεί νέες δεξιότητες. Πρόκειται για ουσιαστική γνώση πάνω στην οποία στηρίζεται η πρακτική ώστε ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί επαρκώς τον τρόπο εφαρμογής της δεξιότητας (Jarvis, 1995).

- ❖ Πειραματική μάθηση. Η αξία της θεωρίας, στο εν λόγω είδος μάθησης, δοκιμάζεται και ελέγχεται μέσα από την εφαρμογή, καταλήγοντας σε ένα είδος γνώσης που έγκειται στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα (Jarvis, 1987).

Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε πως η εμπειρία αυτή καθαυτή από μόνη της δεν είναι ικανή να επιφέρει σημαντικές μεταβολές στο υποκείμενο που τη βιώνει. Συγκεκριμένα, ο μαθητής βιώνει μια εμπειρία λόγω κοινωνικών συγκυριών, από την οποία μπορεί να εξέλθει χωρίς να έχει επέλθει η παραμικρή μεταβολή είτε επειδή την έχει απλώς αγνοήσει είτε επειδή την εξέλαβε ως κάτι δεδομένο (Jarvis, 1987, σελ.25). Επιπλέον, ο μαθητής δύναται να περάσει από την εμπειρία στο στάδιο της απομνημόνευσης και να εξέλθει είτε χωρίς καμία αλλαγή είτε έχοντας υποστεί κάποια μεταβολή. Για να αποκτήσει η εμπειρία δυναμική, δηλαδή να είναι ικανή να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στο μαθητή, είναι απαραίτητη η μετάβαση από την εμπειρία στη λογική επεξεργασία και στον αναστοχασμό. Έπειτα, περνά στην εφαρμογή, τον πειραματισμό και την αξιολόγηση και, τέλος, στην απομνημόνευση, έχοντας επιφέρει μεταβολές στον εαυτό του (Jarvis, 1987, σελ.25). Εν ολίγοις, η λογική επεξεργασία μιας εμπειρίας, ο αναστοχασμός, η εφαρμογή, η αξιολόγηση και η αφομοίωση είναι οι παιδαγωγικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Μετά τον κριτικό διαλογισμό και τη διαπραγμάτευση έρχεται η δράση (action) (Mezirow, 1991, όπ. αναφ. στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σελ.36), η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μετασχηματιστικής ηγεσίας. *«Οι παράγοντες που θα καθορίσουν τη μορφή της δράσης του ατόμου εξαρτώνται από το δίλημμα, το οποίο σε συνδυασμό με τις ζυμώσεις που θα υποστεί από τις διεργασίες του κριτικού διαλογισμού και της διαπραγμάτευσης, μπορεί να μετουσιωθεί σε δράση, η οποία να εκτείνεται από τη λήψη μιας προσωπικής απόφασης μέχρι την πολιτική δράση»* (Mezirow, 1997b, όπ. αναφ. στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σελ.37).

Εν ολίγοις, διαπιστώνουμε πως ο Mezirow υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει συλλογική αλλαγή χωρίς να έχει προηγηθεί η προσωπική. Ο προσωπικός μετασχηματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για κοινωνική δράση, η οποία επιβάλλεται, καθώς ο ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάσει σκεπτόμενους και συνειδητοποιημένους πολίτες, οι οποίοι θα ωφελήσουν το κοινωνικό σύνολο, μέρος του οποίου αποτελούν και οι ίδιοι (Mezirow, 1992, Walkington, Christensen & Kock, 2001). *«Το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση και την ερμηνεία τόσο του αρχικού διλήμματος όσο και της συνολικής διεργασίας. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την τρέχουσα προσωπική κατάσταση, την επαγγελματική συγκυρία στην οποία βρίσκεται το άτομο, καθώς και το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο»* (Sveinunggaard, 1993, Hunter, 1980, Coffman, 1989, Taylor, 1994, όπ. αναφ. στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σελ.37-38). Οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις γενικότερες ιστορικο-οικονομικές και γεωγραφικές επιρροές και επιδράσεις.

Η αλληλεπίδραση, επομένως, του δασκάλου με το μαθητή για την ανίχνευση του κοινωνικού κόσμου θεωρείται επιβεβλημένη. Η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική στο βαθμό που κατοχυρώνεται η ισότητα μεταξύ του εκπαιδευτή και του μαθητή, κάτι, που όπως αναλύσαμε ως τώρα, βρίσκεται στο κέντρο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εκεί όπου βρίσκονται και οι εμπειρίες του μαθητή, οι προβληματισμοί του και οι ανάγκες του κοινωνικού συνόλου. Δεν είναι απελευθερωτική μόνο επειδή οδηγεί στην επαγρύπνηση των προσωπικών συνειδήσεων, αλλά, κυρίως, για το ότι αυτή η συνειδητοποίηση οδηγεί στην κοινωνική δράση (Elias & Merriam, 2005, σελ.166, Fook & Gardner, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, στο έργο του Freire (1970) που θέτει στο επίκεντρο την κοινωνική αλλαγή, διακρίνονται δύο είδη εκπαίδευσης: α) η εναποθετική εκπαίδευση (banking education) και β) η προβληματοθετική εκπαίδευση (problem-posing education). Η παραδοσιακού τύπου εναποθετική εκπαίδευση διέπεται από στατικότητα, αποσπασματικότητα και στείρα απομνημόνευση και δε δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αντιθέτως, στην προβληματοθετική εκπαίδευση υφίσταται μια διαλεκτική σχέση συνεργασίας δασκάλων και εκπαιδευόμενων που εστιάζει στο να απελευθερώσει το μαθητή. Το υποκείμενο προετοιμάζεται να αντιμετωπίσει τον κόσμο ως μια εξελικτική διεργασία, στην οποία μπορεί να παρέμβει και να επιφέρει αλλαγές. Το εργαλείο για τη διεξαγωγή της είναι ο

διάλογος, μέσω του οποίου τίθενται διάφορα πραγματικά προβλήματα, που καλούνται να αναλύσουν οι μαθητές. Η θεώρηση διακρίνεται από τον κριτικό της χαρακτήρα σε συνάρτηση και με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και δίνει το έναυσμα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που θα οδηγήσουν σε νέους τρόπους πρόσληψης και κατανόησης της πραγματικότητας. Ο τελικός στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι προοδευτικά να συντονιστούν στο χώρο της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης της συνείδησης (Freire, 1972, σελ.3-48).

Θα υποστηρίζαμε επομένως, πως εδώ ακριβώς έγκειται η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους και στους άλλους έμβιους οργανισμούς. Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές. Ολοκληρώνονται και εκπολιτίζονται μέσα από τις διαλεκτικές σχέσεις που συνάπτουν, καθώς χαρακτηρίζονται από ιστορικότητα (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σελ.41).

«Η προβληματοθετική προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το διάλογο, οδηγεί στον αναστοχασμό. Μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού τα άτομα αποκτούν συνείδηση και επίγνωση των πραγματικοτήτων και των συγκυριών που υφίστανται, καθώς και της συνολικής διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους. Ο Freire (1970) θεωρεί ότι για να είναι η εκπαίδευση πραγματικά απελευθερωτική θα πρέπει να οδηγεί στον μετασχηματισμό της συνείδησης του ατόμου. Τη διεργασία αυτήν την αποκαλεί συνειδητοποίηση (conscientization), στο πλαίσιο της οποίας επιτυγχάνεται βαθιά γνώση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της ικανότητας για μετασχηματισμό της. Τα στάδια από τα οποία διέρχεται η διαδικασία της συνειδητοποίησης είναι: α) Το αρχικό στάδιο, όπου το άτομο έχει ελάχιστη επίγνωση, β) το ενδιάμεσο και γ) το τελικό στάδιο της κριτικής συνείδησης» (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σελ.41).

Η ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει τις εμπειρίες του ώστε να καθορίσει και να καθοδηγήσει σωστά τη δράση του (Mezirow, 1991, σελ.11, Walkington, Christensen & Kock, 2001) θα υποστηρίζαμε πως χαρακτηρίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία βάσει των όσων μελετήσαμε έως αυτό το σημείο.

Τα πλαίσια αναφοράς, ως εκ τούτου, οι παραδοχές και οι προσδοκίες, καθορίζουν το νόημα που αποδίδεται σε μια εμπειρία. Τα πλαίσια αυτά δρουν επιλεκτικά με το να διαμορφώνουν και να οριοθετούν τις αντιληπτικές, γνωστικές και αισθητικές λειτουργίες (Walkington, Christensen & Kock, 2001, Mezirow, 2007,

σελ.55). Η νοητική συνήθεια (habits of mind), ως διάσταση του πλαισίου αναφοράς, καθοδηγεί το υποκείμενο προς μια ερμηνευτική κατεύθυνση, φιλτράροντας την εμπειρία βάσει ιδεολογίας, μαθησιακών προτύπων, κοσμοθεωρίας και ψυχολογίας. Όταν η νοητική συνήθεια εκφραστεί γίνεται άποψη, η οποία αποτελεί τη δεύτερη διάσταση του πλαισίου αναφοράς. Ο νοητικός συσχετισμός και οι αντιληπτικές τάσεις του υποκειμένου (meaning perspective) αποτελούνται από νοητικά σχήματα αιτίου–αποτελέσματος, «από αυτονόητους δηλαδή μηχανισμούς σκέψης, με συγκεκριμένους κανόνες για την ερμηνεία των δεδομένων» (Mezirow, 1990, σελ.2).

«Τα νοητικά σχήματα, αλλά και οι νοητικοί συσχετισμοί, όπως τα στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί ασυνείδητα και ευθύνονται για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και προσδοκά κανείς συγκεκριμένες αντιδράσεις και συμπεριφορές, κινητοποιούνται από τις διαμορφωμένες νοητικές συνήθειες κατά την απόδοση νοήματος» (Mezirow, 1991, σελ.38). Η αποδοχή της ερμηνείας μιας εμπειρίας από το υποκείμενο συνεπάγεται και το ότι συμφωνεί με τους ήδη διαμορφωμένους νοητικούς συσχετισμούς, με αποτέλεσμα η επανάληψη αυτής της ερμηνείας να την καθιερώνει στη συνείδησή του (Mezirow, 1991, σελ.38, Walkington, Christensen & Kock, 2001).

Για να μη λειτουργήσουν οι νοητικοί συσχετισμοί ως ακλόνητες δομές του εγκεφάλου που θα κατευθύνουν προς μια συγκεκριμένη ερμηνεία την εκάστοτε εμπειρία, κρίνεται αναγκαία η μήση στον κριτικό στοχασμό ώστε να υπάρξει αναδόμηση, ανανέωση και αναπλαισίωση (Mezirow, 1990, σελ.4, Walkington, Christensen & Kock, 2001).

Στόχοι του εκπαιδευτικού κατά τον ηγετικό του ρόλο είναι:

- Η άμβλυνση των πολιτισμικών στερεοτύπων
- Η καλλιέργεια και προαγωγή της διακριτικής ικανότητας
- Η ικανότητα αξιολογικής αποτίμησης
- Η δυνατότητα διάκρισης μεταξύ γνώσης και γνώμης, προκατάληψης και τοποθέτησης, στηριζόμενης σε εμπειρικά δεδομένα (Hirsch, 1987, σελ.125-134, όπ. αναφ. στο Χουρδάκης-Καραγιώργος, 2006, σελ.165, όπ. αναφ. στο Δαμανάκης, 2006).

Η αφετηρία της παιδαγωγικής πράξης οφείλει να είναι «ο κάτω από πολυπολιτισμικές συνθήκες αναπτυσσόμενος άνθρωπος» (Δαμανάκης, 2006, σελ.56).

- «Πώς μπορεί, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να μάθει να σέβεται, να αποδέχεται και να κατανοεί περισσότερο τόσο τον εαυτό του όσο και τους μαθητές του;
- Πώς μπορεί να γίνει αυθεντικότερος στις σχέσεις του;
- Πώς μπορεί να μάθει να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του χωρίς να πληγώνει τους άλλους;
- Πώς μπορεί να αξιολογήσει;
- Πώς θα βγάλει το σχολείο από την κρίση;
- Πώς θα δώσει λύσεις στα πολυσύνθετα προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές;
- Πώς θα στηρίζει την εξέλιξή τους;» (Μπρούζος, 2009, σελ.331).

Για να δώσει απαντήσεις ο εκπαιδευτικός στα ανωτέρω ερωτήματα απαιτείται, πρώτα απ' όλα, προθυμία και αναστοχασμός. «Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών αφορά στην άρρητη θεωρία τους, στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, τις οποίες καλούνται να ανασύρουν και να προσεγγίσουν κριτικά, αντιλαμβανόμενοι τον τρόπο με τον οποίο αυτές καθορίζουν τις παιδαγωγικές επιλογές και τις πρακτικές τους» (Τσιάμη, 2013, σελ.36). Αυτό που ξεχωρίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία από τα υπόλοιπα είδη ηγεσίας είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί «είναι διαρκώς έτοιμοι να επανεξετάσουν τις απόψεις τους και να επαναθεωρήσουν τις θέσεις τους» (Freire, 2006, σελ.98), καθώς το βασικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας αυτής είναι οι αλλαγές δευτέρου βαθμού, δηλαδή έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό και διαφοροποίηση κουλτούρας (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.92-93). Οι δάσκαλοι που ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία στοχάζονται με αφορμή τις εμπειρίες και αμφισβητούν τις παραδοχές τους, με σκοπό να κατανοήσουν την κοινωνική διάσταση των πεποιθήσεών τους και να μπορέσουν να αναδείξουν την εκάστοτε προβληματική κατάσταση (Τσιάμη, 2013, σελ.36) ώστε να ηγηθούν μιας ομάδας. «Όσο πιο ενεργητική στάση παίρνουν οι άνθρωποι στην εξερεύνηση της θεματολογίας τους, τόσο περισσότερο εμβαθύνουν την κριτική γνώση τους για την πραγματικότητα και, αποκρυπτογραφώντας αυτά τα θέματα, γίνονται κάτοχοι της πραγματικότητας» (Freire, 1974, σελ.126). Και αυτός είναι και ο στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας, να φτάσουν τα μέλη της ομάδας σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης.

Ωστόσο, «πώς ορισμένες πρακτικές είναι τόσο διαδεδομένες και νομιμοποιημένες στην αντίληψη των δασκάλων ώστε να μοιάζουν φυσιολογικές και να

μην επιδέχονται κριτική;» (Mc Laren, 2010, σελ.311). «*Η εκπαιδευτική πορεία θα πρέπει να ξεκινά και να αφορμάται από τα καθημερινά βιώματα, εντοπισμένα στο χρόνο και στον τόπο*» (Freire, 1974, σελ.94). Κρίνεται αναγκαίο, επομένως, να αποκτήσουν οι ηγέτες της πράξης φωνή, να αποκτήσουν την ικανότητα να διερευνούν την επαγγελματική τους καθημερινότητα και να προτείνουν λύσεις για ό,τι προβληματικό αυτή εμπεριέχει. Η δυνατότητα αυτή θα τους οπλίσει με αυτοπεποίθηση, απαραίτητη για να μπορέσουν να αρθρώσουν κριτικό λόγο και να γίνουν αρωγοί στην προσπάθεια της βελτίωσης της υφιστάμενης εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης, λαμβάνοντας υπόψη τα αποκυήματα της καθημερινής πρακτικής (Τσιάμη, 2013, σελ.39).

Ένας τρόπος για να επιτευχθούν τα ανωτέρω από τους εκπαιδευτικούς είναι η οργάνωση ενός σχεδίου δράσης με το οποίο θα καθορίζουν και θα αξιολογούν τις πράξεις τους (Taggart, 2005). Εφόσον θα έχει διαμορφωθεί το σχέδιο δράσης με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα μετασχηματίσει την εκπαιδευτική πράξη μέσα από παιδαγωγικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες, θα ελέγξει το βαθμό κατά τον οποίο δύναται να εφαρμοσθεί, εξετάζοντας τους περιορισμούς που προκύπτουν. Ακολούθως, θα παρακολουθεί με συστηματικό τρόπο την παρέμβασή του προβαίνοντας σε αυτοαξιολόγηση και αυτοκριτική, διεργασίες αναπόσπαστες του στοχασμού. Εφόσον ολοκληρωθεί η παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός, αναδεικνύοντας τις παιδαγωγικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συντάσσει σχέδιο αξιολόγησης, ώστε να καταλήξει στο συμπέρασμα σχετικά με το εάν οι αλλαγές που υλοποίησε ήταν αποτελεσματικές (Taggart, 2005).

Η στοχαστική σκέψη ακολουθεί την εξής πορεία:

- βασιζόμενος αρχικά σε ένα τεχνοκρατικό επίπεδο, δίνει έμφαση σε παρελθοντικές εμπειρίες προσπαθώντας να εξασφαλίσει την επάρκεια σε σχέση με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Taggart, 2005). Εστιάζει στη συμπεριφορά και τις δεξιότητες των μαθητών του ώστε μέσα από την περιγραφή που κάνει για τον καθένα να τους γνωρίσει καλύτερα.
- Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό του προβληματισμού, μελετάει εναλλακτικές πρακτικές και κάνει επιλογές που βασίζονται σε αξίες που έχει ενστερνιστεί. Συσχετίζει το ευρύτερο πλαίσιο με τις μαθησιακές ανάγκες και αναλύει και διευκρινίζει γενικές αρχές (Taggart, 2005).

- Στο επίπεδο του κριτικού στοχασμού, συζητά για ηθικά, πολιτικά και κοινωνιοκεντρικά ζητήματα (Taggart, 2005, σελ.2-10, 15-18).

Για να καταφέρει να φτάσει ο εκπαιδευτικός στο επίπεδο του κριτικού στοχασμού, οφείλει να αναζητήσει τις αιτίες της εξουσιαστικής του συμπεριφοράς. Ο τρόπος με τον οποίο ηγείται επηρεάζει το παιδαγωγικό περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά του μαθητή, το διδακτικό πλαίσιο και τους σκοπούς και στόχους. Η οριοθέτηση, επομένως, της ηγετικής του συμπεριφοράς καθορίζει ολόκληρο το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, συγκεκριμένα, προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις καθημερινά σε ερωτήματα που αφορούν στο ρόλο που κατέχουν, στην ανησυχία τους για ό,τι διαδραματίζεται στην τάξη και στο πώς κατέληξαν να υιοθετήσουν ένα στυλ ηγεσίας. Η επικέντρωσή τους σε ό,τι εκτυλίσσεται στην αίθουσα, τους ενισχύει ώστε να αντιμετωπίζουν διλήμματα και συγκρούσεις χωρίς να παρασύρονται από προσωπικές ανάγκες.

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει μετασχηματιστική ηγεσία στην τάξη του παρεμβαίνει πάντοτε σε συνεργασία με τους μαθητές του. Αυτή, άλλωστε, είναι και η βασική διαφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τους υπόλοιπους τύπους ηγεσίας. Το πρόβλημα που ανακύπτει προσδιορίζεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Και οι δύο πλευρές προτείνουν λύσεις ως ομάδα και προσπαθούν να εφαρμόσουν την πιο κατάλληλη.

Επομένως, βάσει των όσων αναλύσαμε, μπορούμε να καταλήξουμε πως στη μετασχηματιστική ηγεσία ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές, αρχικά περιγράφουν χωρίς κρίσεις το ζήτημα που έχει ανακύψει, εφόσον έχουν ορίσει την αρχική εμπειρία. Έπειτα, παραθέτουν τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους χωρίς να τα αναλύουν. Στη συνέχεια, προβαίνουν σε μια υποκειμενική κρίση και προσπαθούν να αναλύσουν το νόημα από την εμπειρία που βίωσαν χρησιμοποιώντας ιδέες και γεγονότα της πραγματικότητας και κάνοντας συγκρίσεις με παρόμοιες εμπειρίες. Τέλος, καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα σχετικά με τον ιδιαίτερο και ξεχωριστό τρόπο που ενεργεί ο καθένας τους ενώ τίθενται και τα πλάνα δράσης βάσει των όσων έμαθαν και οι δύο πλευρές με γνώμονα να μην επαναληφθούν τυχόν αστοχίες.

Εν ολίγοις, σύμφωνα με τη Larrivee (2000, σελ.294-305), για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να είναι κριτικά στοχαζόμενος, θα πρέπει να διέλθει από:

- το στάδιο της εξέτασης,

- το στάδιο της συνειδητοποίησης και της επιθυμίας για αλλαγή,
- το στάδιο της σύγχυσης και της εσωτερικής διαμάχης και
- από το στάδιο της αλλαγής τρόπου σκέψης και αντίληψης.

Επικεντρωνόμαστε, επομένως, στο ότι είναι χρέος του εκπαιδευτικού να διευκολύνει το μαθητή να αντιμετωπίσει ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, προκειμένου η εμπειρία του να ερμηνεύεται με επάρκεια και συνοχή, εκτιμώντας μια νέα οπτική σε σχέση με την παλιά. Οφείλει να αναλογιστεί την ετοιμότητα του μαθητή στο να μετασχηματίσει αυτήν την άποψη και να δράσει. Πρέπει, δηλαδή, να προετοιμάσει κατάλληλα το μαθητή του, βοηθώντας τον να κατανοήσει την κατάσταση, να του εμφανίσει νέες οπτικές, ώστε να αποφασίσει ο ίδιος να αναλάβει δράση με βάση τα μετασχηματισμένα νοήματα (Mezirow, 1991, σελ.203, Walkington, Christensen & Kock, 2001). Η μετασχηματιστική ηγεσία, εν ολίγοις, συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική δράση, όπως και ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη με την εκπαίδευση.

3.3 Η αναγκαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσα από την κρίση που βιώνει το σχολείο

«Ο δάσκαλος που θα υποχρεωθεί να καταπνίξει τη σκέψη του, θα γίνει διπλά σκλάβος ή θα καταντήσει ψυχικά ανάπηρος άνθρωπος, ανίκανος να μορφώσει άλλους»

Δημήτρης Γληνός

Το υφιστάμενο πολιτικό σύστημα διέρχεται κρίση αξιών. Η κρίση αυτή μεταγγίζεται και στην παιδεία και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση. Ο ανθρωπισμός έχει παραχωρήσει τη θέση του σε χρησιμοθηρικές ενέργειες, ικανές να ικανοποιήσουν κάποιες οικονομικές αναγκαιότητες κυρίως (Μορφά, χχ, σελ.33). Η παρεχόμενη εκπαίδευση δε μεριμνά για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, της ευαισθησίας και της φαντασίας του μαθητή, με αποτέλεσμα αυτός να μετατρέπεται σε ένα άτομο χωρίς κοινωνική συνείδηση, χωρίς βαθιά σκέψη, χωρίς αλληλεγγύη, χωρίς δύναμη να διεκδικήσει τα δικαιώματά του. Δημιουργούνται, έτσι, εγγράμματοι, αλλά όχι κοινωνικά μορφωμένοι. Άνθρωποι που δεν προβληματίζονται, δεν έχουν πνευματικές ανησυχίες, δεν κρίνουν, αλλά ούτε και θέλουν να κρίνονται (Μορφά, χχ, σελ.33).

Καθώς το σύστημα μεταφέρθηκε από τη βιομηχανική παραγωγή στην παιδεία, ο εκπαιδευτικός μετατράπηκε σταδιακά σ'ένα απλό εξάρτημα ενός πολύπλευρου μηχανισμού παραγωγής μαθητών. Η κρισιμότητα, όμως, της σημερινής κατάστασης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει, επιτέλους, πως πάνω απ'όλα είναι παιδαγωγός και ηγέτης της τάξης του (Μορφά, *χχ*, σελ.34). Πρέπει να καταλάβει το σύνθετο κοινωνικό του ρόλο, να παραβεί το αυστηρό διδακτικό πρόγραμμα, να κατεβεί από την έδρα του και να γίνει «κοινωνός» με τους μαθητές του. Πρέπει να αναπτύξει ένα διάλογο που θα αποκλείει το μονόλογο και θα εμπεριέχει τον αντίλογο. Κυρίως, όμως, πρέπει να εγκαταλείψει τη νοοτροπία του υπαλλήλου και να λειτουργεί παράλληλα με το μαθητή (Μορφά, *χχ*, σελ.34). Έργο του εκπαιδευτικού που θέλει να λέγεται μετασχηματιστικός ηγέτης είναι να φέρει το μαθητή στο σημείο εκείνο που να μη χρειάζεται πια τη βοήθειά του. Αλλά αυτό απαιτεί να έχει ευρυχωρία ψυχής, πληρότητα πνεύματος και θάρρος, που θα του επιτρέψουν να αναιρέσει τον ίδιο τον εαυτό του και να πει, όπως και ο Πλάτων: *«Μια ήττα δέχομαι, την ήττα από τους μαθητές μου»* (Μορφά, *χχ*, σελ.34).

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, δύναται να ηγηθεί της προσπάθειας για απαλλαγή του μαθητή του από κάθε είδους καταπίεση (Elias & Merriam, 2005, σελ.149). Η μετασχηματιστική ηγεσία προβάλλει μια εκπαίδευση που δε θα εμποτίζει τις συνειδήσεις των μαθητών με ιδεολογικά κατασκευάσματα που κατευθύνουν την ανθρώπινη σκέψη σε ενέργειες που δεν εξυπηρετούν το συλλογικό συμφέρον (Elias & Merriam, 2005, σελ.149, Fook & Gardner, 2007). Η δημιουργία ελεύθερων και χειραφετημένων πολιτών προϋποθέτει ολοκληρωτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας που να στηρίζεται σε βάσεις που να προάγουν το συλλογικό καλό. Άλλωστε, και ο Burns, που εισήγαγε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά και ο Bass που την εξέλιξε, υποστήριξαν πως οι ανάγκες των οπαδών, που στη δική μας περίπτωση είναι οι μαθητές, πρέπει να κινούνται ανοδικά, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow. Από τις ανάγκες για ασφάλεια, στις ανάγκες για αυτοπραγμάτωση, για ευαισθητοποίηση και για συνειδητοποίηση του τι είναι πραγματικά σημαντικό, ώστε να αντιληφθούν και τα συλλογικά συμφέροντα. Η μεταστροφή του ρόλου της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει ως προς αυτήν την κατεύθυνση (Elias & Merriam, 2005, σελ.149, Fook & Gardner, 2007).

Η εκπαίδευση έχει τη δύναμη να προωθεί ιδεολογία ως ιδεολογικός μηχανισμός. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι και η εκκλησία και τα ΜΜΕ. Οι μαθητές

εθίζονται σε συγκεκριμένες πρακτικές, μαθαίνοντας κανόνες συμπεριφοράς και ηθικής και αποκτούν πολιτική και προσωπική συνείδηση που στην πραγματικότητα εξυπηρετούν την κοινωνική ανισότητα (Brookfield, 2001, σελ.16, Fook & Gardner, 2007). Ακόμη και οι κρατικοί κατασταλτικοί μηχανισμοί, όπως το νομικό σύστημα και η αστυνομία, προωθούν ιδεολογία που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και τις κοινωνικές συνήθειες των ανθρώπων, όπως έχουν οριστεί από την ιδέα της «ηγεμονίας» (hegemony analysis). Ο Gramsci υποστήριξε πως «οι άνθρωποι αποδέχονται ως κοινή λογική συγκεκριμένες δοξασίες και πολιτικές καταστάσεις που ενεργούν ενάντια στα δικά τους ενδιαφέροντα και υπηρετούν αυτά των δυνατών» (Brookfield, 2001, σελ.17).

Ως εκ τούτου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι να ωθήσει τους μαθητές του να μην ενεργούν βάσει των στερεοτύπων που εμφυτεύτηκαν σε αυτούς. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, ως μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να επιφέρει την *«επιθυμητή αλλαγή της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης, προϋπόθεση της οποίας θεωρείται η ενδυνάμωση και χειραφέτηση των ατόμων. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται προαπαιτούμενα ενός επιθυμητού κοινωνικού μετασχηματισμού, στον οποίο πραγματώνεται το όραμα του για μια δημοκρατική κοινωνία, με βασικό χαρακτηριστικό την ισότητα»* (Τσιάμη, 2013, σελ.26), κάτι που αποτελεί χαρακτηριστικό και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. *«Ο σκοπός της παιδαγωγικής διαδικασίας προχωρά πέρα από την πρακτική στην κριτική πράξη, αναζητώντας την χειραφετική γνώση. Αυτό το είδος της γνώσης είναι εκείνο που θα καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και θα αναδειξεί το πλέγμα των άνισων κοινωνικών σχέσεων»* (Τσιάμη, 2013, σελ.26). *«Με λίγα λόγια δημιουργεί τα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ενδυνάμωσης»* (Mc Laren, 2010, σελ.298). Άλλωστε, τόσο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές όσο και τα κίνητρά τους ενοποιούνται κατά την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, ως μετασχηματιστικός ηγέτης, καλείται να απαντήσει στο πώς θα αφυπνίσει τις συνειδήσεις των μαθητών του ώστε να αναλάβουν δράση. Κρίνεται σκόπιμο να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο θα μάθουν οι μαθητές του με ορθούς συλλογισμούς να θέτουν υπό αμφισβήτηση την παγιωμένη ιδεολογία και συνειδητοποιώντας τη δύναμή τους να αναπτυχθούν ολόπλευρα και δημιουργικά (Brookfield, 2005, σελ.30-31, Fook & Gardner, 2007).

«Μέσα από μία τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να κατανοήσουν την κοινωνική διάσταση των φαινομένων και θα κατακτήσουν το απαραίτητο για την κοινωνική αλλαγή θάρρος (Τσιάμη, 2013, σελ.27).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη μετασχηματιστική τους ηγετική συμπεριφορά έχουν ως στόχο να μεταμορφώσουν το παρόν και να βελτιώσουν το μέλλον (Carr & Kemmis, 2002), όχι μόνο εντός της τάξης, αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία, καθώς οι μαθητές δε δρουν μόνο στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι σημαντική, γιατί αρχίζει τις διαδικασίες για την οργάνωση του διαφωτισμού και την οργάνωση της αλλαγής (Carr & Kemmis, 2002, σελ.269). *«Η σχέση εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας αναγνωρίζεται ως αμφίδρομη, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική σφαίρα δεν οργανώνεται ανεξάρτητα από το κοινωνικό συγκείμενο, αντανακλά τις υπάρχουσες συνθήκες, ενώ συγχρόνως είναι δυνατόν να επενεργήσει σε αυτές» (Τσιάμη, 2013, σελ.28).* Η μετασχηματιστική ηγεσία αποδέχεται *«την περιορισμένη δυνατότητα του σχολείου να προκαλέσει από μόνο του την κοινωνική αλλαγή, ωστόσο τα γνωστικά περιεχόμενα και τα αξιακά πρότυπα που μεταβιβάζονται μέσω της διδασκαλίας, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα, είναι δυνατόν να εμφυσήσουν στα άτομα την πίστη για μια πιο δίκαιη κοινωνία» (Τσιάμη, 2013, σελ.28).* *«Η εκπαίδευση δεν είναι το ανώτατο στάδιο του αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό. Αλλά χωρίς αυτή η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματισθεί» (Freire, 2006, σελ.141, όπ. αναφ. στο Τσιάμη, 2013, σελ.28).*

«Όσοι, λοιπόν, εμπλέκονται στην εκπαίδευση δεν μπορούν να αρκούνται στην επίδραση που δέχεται το σχολείο από τις κοινωνικές δυνάμεις, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή σε κοινωνικό επίπεδο είναι απαραίτητο να εγκολπώσει στις δράσεις της παιδαγωγικές διεργασίες» (Τσιάμη, 2013, σελ.28). *«Αυτό που χρειάζεται να θυμάται κανείς, λοιπόν, είναι ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι κοινωνικές πρακτικές, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κοινωνική μεταρρύθμιση» (Carr & Kemmis, 2002, σελ.271).* *«Επομένως, η παιδαγωγική διαδικασία αποτελεί συγχρόνως σύμφυτο συστατικό οποιασδήποτε ριζικής κοινωνικής αλλαγής» (Τσιάμη, 2013, σελ.28).*

«Ποιος είναι λοιπόν ο ρόλος των υποκειμένων, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών; Θεωρούνται επαγγελματίες, με επιστημονικό κύρος, οι οποίοι καλούνται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο σε μία προσπάθεια, που, εκτός από παιδαγωγικούς στόχους, έχει και πολιτικό αντίκρισμα» (Τσιάμη, 2013, σελ.32). Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία στην τάξη τους

ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στο ότι υιοθετούν μια περισσότερο ενεργητική άποψη για το ρόλο τους (Carr & Kemmis, 2002, σελ.241). Η ενεργητική αυτή στάση, καθώς και η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, θεωρείται ότι συστρατεύεται με τον ευρύτερο σκοπό της κοινωνικής αλλαγής (Τσιάμη, 2013, σελ.32).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι διάφορες κοινές θεματικές που προσπαθούμε να αναδείξουμε είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. *«Η θεωρία και η πράξη ως σκέψη και πρακτική είναι αναγκαίο να ενταχθούν στη διαλεκτική διαδικασία του στοχασμού»* (Carr & Kemmis, 2002, σελ.194).

«Ο λόγος χωρίς πράξη είναι βερμπαλισμός, ενώ η πράξη χωρίς σκέψη αποτελεί ακτιβισμό, δράση για τη δράση» (Freire, 1974, σελ.101).

«Η praxis θα μπορούσε να οριστεί ως η διαλεκτική προσέγγιση στοχασμού και δράσης, που κατευθύνεται προς τις αναγκαίες δομικές αλλαγές. Είναι μία περιεκτική έννοια, ανάλογη του Λόγου, που συμπυκνώνει τη Δράση και τη Σκέψη και πραγματώνεται στο συνδυασμό αυτών των δύο. Είναι η δράση που προϋποθέτει τη σκέψη, αλλά και η σκέψη που αφορμάται και στοχεύει στη δράση» (Τσιάμη, 2013, σελ.34).

Αυτή η διαλεκτική ενότητα της επίτευξης της θεωρίας με τις επιτεύξεις της πρακτικής είναι κεντρική στη μετασχηματιστική εκπαιδευτική δράση (Carr & Kemmis, 2002, σελ.274). Η διαπλοκή θεωρίας και πράξης δύναται να ωθήσει τους διδάσκοντες σε συνειδητή δράση, πειθαρχημένη στο συστηματικό έλεγχο των ενεργειών τους και στην κριτική αντιμετώπιση του κοινωνικού γίνεσθαι (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ.20).

«Εκτός όμως από την αδιάρρηκτη και διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, ίδια είναι και η προσέγγιση της σχέσης ατόμου και κοινωνίας. Η δομή και η λειτουργία της κοινωνίας επηρεάζει τη δράση των ατόμων, η στάση των οποίων με τη σειρά τους, επιδρά στη διαμορφούμενη κοινωνική πραγματικότητα» (Τσιάμη, 2013, σελ.35). *«Η θεωρία και η πράξη, η σκέψη και η δράση είναι κοινωνικά δομημένες και ιστορικά ενσωματωμένες. Η ατομική σκέψη και δράση έχουν το νόημα και τη σημασία τους σε ένα κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, αλλά συγχρόνως συμβάλλουν στο σχηματισμό του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου. Αυτή η διπλή διαλεκτική θεωρίας και πράξης από τη μία, ατόμου-κοινωνίας από την άλλη, είναι στο επίκεντρο μιας συμμετοχικής διαδικασίας αυτοστοχασμού»* (Carr & Kemmis, 2002, σελ.243).

«Το άτομο, ένα κοινωνικό δρων υποκείμενο, δημιουργεί και συγχρόνως δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου αποτελεί μέρος» (Mc Laren, 2010, σελ.291). Όπως επισημαίνει και ο Freire, «πολλοί, που είναι δέσμιοι μίας μηχανιστικής αντίληψης της πραγματικότητας, δεν καταλαβαίνουν ότι η συγκεκριμένη κατάσταση των ανθρώπων καθορίζει τη συνείδησή τους για τον κόσμο και πως αυτή η συνείδηση με τη σειρά της καθορίζει τη στάση τους και τον τρόπο που συναλλάσσονται με τον κόσμο» (Freire, 1974, σελ.159).

Συνεπώς, η μετασχηματιστική ηγεσία, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως, συμπορεύεται με το διαλεκτικό ορθολογισμό, που προσπαθεί να απαγκιστρωθεί από διλήμματα, όπως «θεωρία ή πράξη» και «άτομο ή κοινωνία». Η προσέγγιση των διαφορετικών διαστάσεων της πραγματικότητας, σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο, πραγματοποιείται ολιστικά, καθώς δε νοείται το υποκείμενο εκτός της κοινωνίας, αλλά ούτε και κοινωνικό μόρφωμα χωρίς υποκείμενα (Τσιάμη, 2013, σελ.35).

4. ΤΕΛΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Τελικές διαπιστώσεις

«Όλα τα δάκρυα είναι αλμυρά. Όποιος το κατανοεί, μπορεί να ασκεί αγωγή, όποιος δεν το συναισθάνεται, δεν μπορεί» (Korczak, 1979, σελ.119, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2009, σελ.9).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η προσέγγιση και ανάδειξη του ηγετικού μετασχηματιστικού ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση του θέματος, καταλήγουμε στις ακόλουθες απόψεις αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που υιοθετούν την εν λόγω ηγεσία, δεν τάσσονται σε πάγιες πρακτικές. Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και καθιστούν εφικτό το σχεδιασμό τους υπό τις υπάρχουσες αντίξοες συνθήκες.

Ακόμη, θέτουν ως προτεραιότητα την αξία του έργου τους, και τα κίνητρά τους είναι κυρίως εσωτερικά, ώστε να βρίσκονται προσανατολισμένοι στον ουσιαστικό σκοπό της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν ολόπλευρα και να ζήσουν δημιουργικά (σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, νόμος 1566 του 1985, άρθρο 1, παράγραφος 1).

Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί ως μετασχηματιστικοί ηγέτες εμφανίζουν ορισμένες δεξιότητες κατά την άσκηση των ηγετικών καθηκόντων στην τάξη τους, ώστε να καταγράφονται ηγετικές συμπεριφορές και ενέργειες στις οποίες προβαίνουν και οι οποίες είναι απαραίτητες για την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι δεξιότητες και ενέργειες αυτές συγκαταλέγονται και συνοψίζονται κατά τον Bass (1985) στα τέσσερα I:

- Idealized Influence,
- Inspirational motivation,
- Intellectual stimulation,

- Individualized consideration.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, δηλαδή, διακρίνεται από:

- την Ιδεαλιστική Επίδραση, κάνοντας τους μαθητές να νιώσουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του καθώς τον θεωρούν ως πρότυπο λόγω του ξεκάθਾਰου οράματος και της αξιοπιστίας του,
- την Εμπνευσμένη Παρώθηση, κάνοντας τους μαθητές του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία, τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας αυτοκριτικής και αναστοχασμού,
- το Διανοητικό Ερέθισμα, προσπαθώντας να κάνει τους μαθητές να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, παρέχει πρόκληση ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα. *«Η έννοια της διανοητικής διέγερσης ενσωματώνει μία ανοιχτή δομή που αποτελείται από τη δυναμική εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, από το σχεδιασμό του οράματος, καθώς και τα πρότυπα εκτέλεσης του έργου. Αυτή η “ανοιχτή κατασκευή” έχει μια διανυγή και εμψυχωτική διάσταση βοηθώντας τα μέλη της ομάδας να βγάλουν συμπεράσματα και να εφεύρουν πιο δημιουργικές λύσεις για τα προβλήματα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δε δίνουν βαρύτητα στη δύναμη της εξουσίας υποτιμώντας τη δύναμη της λογικής ούτε αποκτούν κύρος από τις ιδέες των άλλων ούτε δημιουργούν αποδιοπομπαίους τράγους για να δικαιολογήσουν την αποτυχία»* (Τσάκωνας, χχ, σελ.35).
- Την Εξατομικευμένη Θεώρηση, αντιμετωπίζοντας κάθε μαθητή του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη (Βασιλειάδου & Διεωνίτου, 2014, σελ.95).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους McColl-Kennedy & Anderson (2002), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που παρέχουν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που βιώνουν τα μέλη της ομάδας τους και εστιάζουν προσωπικά στα μέλη, δύνανται να αναπροσδιορίσουν τα αρνητικά συναισθήματα και να κατευθύνουν την ομάδα σε μια

πιο θετική οπτική των καταστάσεων, αυξάνοντας έτσι την ομαδικότητα και τη συνεργασία, με αποτέλεσμα να περιοριστούν φαινόμενα εξάντλησης και να επιτευχθούν οι στόχοι. Κάνουν χρήση των συναισθημάτων για να μεταδώσουν όραμα και να εκμαιοεύσουν από τα υπόλοιπα μέλη τις σκέψεις εκείνες που θα υποδηλώνουν την ύπαρξη συναισθηματικών κινήτρων ώστε να υλοποιήσουν τις ιδέες προχωρώντας σε δράση (Grant, 2012).

Διαπιστώνουμε, επομένως, πως η αναβάθμιση της σχολικής ζωής και η σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί κυρίαρχο μέλημα ενός εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικού ηγέτη.

Μάλιστα, η κοινωνική και συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικού ηγέτη διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, όπως διαπιστώσαμε, στην προώθηση της καινοτομίας και της οργανωσιακής κουλτούρας που προωθεί. Χαρακτηριστικά, όταν δεν εστιάζει σε αξιόπιστες και δραστικές λύσεις ή όταν δεν ενδιαφέρεται για καινοτομίες, οι μαθητές αποθαρρύνονται να πάρουν πρωτοβουλίες ακόμη κι αν διαθέτουν ένα βαθμό αυτονομίας (Bass & Avolio, 1994). Αυτό οφείλεται στην ανασφάλεια και στο φόβο των μαθητών για τις αρνητικές συνέπειες που δύναται να επιφέρει μια ριψοκίνδυνη απόφαση. Παρόλα αυτά, όταν μία κουλτούρα εκτιμά την πρωτοβουλία και την καινοτομική προσέγγιση, οι μαθητές είναι πιθανότερο να αναλάβουν ρίσκο, να αποδεχθούν προκλήσεις και να νιώσουν ουσιαστική ικανοποίηση (Bass & Avolio, 1994).

Σύμφωνα με την πυραμίδα ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow, ο άνθρωπος ιεραρχεί τις ανάγκες του βάσει της σπουδαιότητας που αποδίδει σε αυτές. Μάλιστα, η συμπεριφορά του καθοδηγείται από την ανάγκη για ικανοποίηση των αναγκών του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.242). Έτσι, καλύπτοντας τις βιοτικές του ανάγκες, η κάλυψη των οποίων είναι απαραίτητη για την επιβίωσή του, προσπαθεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του για ασφάλεια, γιατί η κάθε μορφής απειλή τον εμποδίζει να λειτουργήσει δημιουργικά. Έπειτα, στρέφεται στις κοινωνικές του ανάγκες, διότι ως κοινωνικό ον, έχει ανάγκη από συντροφικότητα και αποδοχή, που τον οδηγούν στην ανάγκη εκτίμησης. Τέλος, χρειάζεται να ικανοποιήσει την ανάγκη της αυτοεκπλήρωσης, να φτάσει στην ύψιστη δυνατότητά του και να πραγματοποιήσει όλα όσα είναι ικανός να πραγματοποιήσει. Η ουσία του κοινωνικού ρόλου, επομένως, του εκπαιδευτικού κρύβεται στο ότι οφείλει να είναι το «ευήκοον ουσ». Η κοινωνική διάσταση του ρόλου του δασκάλου στην οργάνωση της

σχολικής τάξης αποτελεί ένα έργο δυσκολότερο και πολυπλοκότερο από το διδακτικό έργο (Ματσαγγούρας, 2001). Η δυσκολία του έργου αυτού έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε οργανωτικές ενέργειες προσπαθώντας να ανταπεξέλθει άμεσα και ταυτόχρονα στις συχνά αντικρουόμενες ανάγκες των μαθητών του, χωρίς να δύναται να προβλέψει με βεβαιότητα εκ των προτέρων την αντίδραση από την ικανοποίηση ή τη μη ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Άλλωστε, η ανθρώπινη συμπεριφορά παραμένει σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτη (Ματσαγγούρας, 2001).

Διαπιστώνουμε, ως εκ τούτου, πως ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να είναι σε θέση να διευθετήσει τις πιέσεις που του ασκεί η κοινωνία, να αναλάβει τις υποχρεώσεις του, να απαιτήσει τα δικαιώματά του και να επηρεάσει τις προδιαγραφές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό πλαίσιο ώστε να υποκινήσει κι ο ίδιος αλλαγές προς όφελος της κοινωνικής ανάπτυξης. Οι μεταβαλλόμενες πολιτικό-οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες σε συνδυασμό με τις *«προσωπικές και εργασιακές περιστάσεις»* τον ωθούν στην *«ανάπτυξη καλύτερων στρατηγικών για την ευόδωση ηθικών»* και κοινωνικών στόχων ώστε να συντελεστούν ουσιώδεις αλλαγές (Φύκαρης, 2010, σελ.94 & 204).

Μπορούμε, επομένως, να συμπεράνουμε ότι ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να αποποιηθεί οποιαδήποτε αυταρχική και εξουσιαστική συμπεριφορά και συγχρόνως να μην υιοθετεί «οξειδωμένες» αντιλήψεις του παρελθόντος (Ντούσκας, 2005, σελ.43). Η σύγχρονη θεωρία των κινήτρων καθιστά σαφές, αναφορικά με το οργανωτικό κλίμα στη σχολική αίθουσα, ότι η πρόκληση, η σημασία και η ανάγκη να λυθούν τα προβλήματα είναι σημαντικές ιδιότητες της ηγεσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.339).

Συγκεκριμένα, η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως διαπιστώνουμε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στηρίζεται στην πεποίθηση ότι:

- πολλοί άνθρωποι έχουν καλές ιδέες για την οργάνωση και οι πληροφορίες που παρέχουν είναι ποιοτικές, ως εκ τούτου μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στη λήψη καλύτερων αποφάσεων.
- Η συνύπαρξη αποκλινουσών απόψεων παράγει συχνά τις ιδέες ανώτερης ποιότητας. Οι διαφορετικές εκτιμήσεις, τα διαφορετικά πλαίσια αναφοράς, η διαφορετικού είδους ενορατικότητα οδηγούν σε μια περιεκτική θεώρηση που με τη σειρά της οδηγεί σε τροποποίηση συνθηκών και αναζωογόνηση (Cavazotte, Moreno, Hickmann, 2012).

Συνεπώς, το στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός φαίνεται από το σχεδιασμό των ενεργειών του, ώστε να έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει στρατηγικές, τεχνικές, ενισχύσεις και ανατροφοδοτήσεις με σαφήνεια και κατανοητό τρόπο για να προαχθεί η ομαλή λειτουργία της τάξης, περιορίζοντας, με αυτόν τον τρόπο, πιθανά προβλήματα πειθαρχίας και συγκρούσεων (Τριλιανός, 2000).

Καταλήγουμε, επομένως, με βάση την ανάλυση που έγινε στην παρούσα μελέτη, πως οι εκπαιδευτικοί, βάσει του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, είναι:

- μη συμβατικοί,
- καινοτόμοι,
- δεν είναι προβλέψιμοι,
- μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να εντοπίζουν και να διευθετούν τις συγκρούσεις,
- έχουν ιδέες που έχουν αναγκάσει τους μαθητές τους να αμφισβητήσουν πεποιθήσεις βαθιά ριζωμένες που δεν είχαν θετική επίδραση πάνω τους ούτε στον περίγυρό τους,
- εκφράζονται θετικά για τους μαθητές τους,
- τους ενθαρρύνουν να βλέπουν τα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα ως περιστάσεις γεμάτες ευκαιρίες,
- τους προκαλούν να σκεφτούν με πολλούς τρόπους το εκάστοτε πρόβλημα που ανακύπτει ή που υφίσταται,
- έχουν ξεκάθαρη εικόνα για το που θέλουν να είναι η ομάδα σε ορισμένα χρόνια,
- λαμβάνουν υπόψη και ελέγχουν τα συναισθήματά τους πριν δράσουν,
- ενδιαφέρονται για τη συγκινησιακή κατάσταση των μαθητών τους, γνωστοποιούν στους μαθητές τους στόχους και την πορεία του έργου στην τάξη,
- προβαίνουν σε αλλαγές και παρεμβάσεις ακόμη κι αν δε χρειάζεται άμεσα,
- δεν αποδίδουν την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες ούτε εφησυχάζουν και
- παρακινούν τους μαθητές να υπερβούν τα ατομικά τους συμφέροντα προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, ενέργειες που επιβεβαιώνονται από τις μελέτες των Bass και Avolio (1990), του David (2001), των

Judge και Piccolo (2004), του Θεοφιλίδη (2012) και των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014).

Η συνεργασία του μαθητή με το δάσκαλο, στην κοινή τους προσπάθεια να αναγνωρίσουν την προβληματική κατάσταση την οποία βιώνουν και να την αντιμετωπίσουν με το στοχασμό και τη δράση, αποκαλύπτει την ουσία του ρόλου του εκπαιδευτικού (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002, σελ.98-99) και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Οι λόγοι που ενισχύουν την πεποίθηση ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δύναται να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσα από το όραμα είναι οι εξής:

- αρχικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι υπεράνω της απλής ανταλλαγής και των συμφωνιών όσον αφορά στην επιθυμητή επίδοση. Αντιθέτως, προσφέρουν ιδεολογικές επεξηγήσεις που συνδέουν τις ταυτότητες των μελών με το κοινωνικό σύνολο και έτσι καταφέρνουν να αναπτύξουν την υποκίνηση (motivation) (Grant (2012).
- Μέσα από τη δημιουργία ενός σπουδαίου οράματος, το οποίο αποτελεί έκφραση μιας εξιδανικευμένης εικόνας του μέλλοντος βασισμένη σε οργανωτικές αξίες, οι εκπαιδευτικοί ως μετασχηματιστικοί ηγέτες αυξάνουν την κατανόηση των μαθητών αναφορικά με τις αξίες και τη σπουδαιότητα της υλοποίησης των στόχων και ενισχύουν την προθυμία τους να θυσιάσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και οφέλη για χάρη του συνόλου (Rafferty & Griffin, 2004, Γουλάρα, 2014).
- Μάλιστα, αποδεικνύεται ότι η ουσιαστική διανοητική υποκίνηση οδηγεί σε δημιουργικότητα, καθώς οι ουσιαστικά υποκινούμενοι άνθρωποι τείνουν να προτιμούν τις πρωτότυπες μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων.
- Η εμπνέουσα επικοινωνία οικοδομεί το κίνητρο. Η ταύτιση των μαθητών με το όραμα, την αποστολή και την κουλτούρα που προβάλλει η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται, επίσης, με τα υψηλά επίπεδα υποκίνησης και απόδοσης (Shamir, House & Arthur, 1992).

Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε πως η κατάλληλη σκέψη και οι κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών, η

οποία σε ένα βαθμό προέρχεται από την ενδυνάμωσή τους, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την υποκίνησή τους (Bass, 1999, Mitroff, 2005). Η ενδυνάμωση αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες που διαχωρίζουν αυτού του είδους την ηγεσία από τις υπόλοιπες, οι οποίες επιδιώκουν απλώς την άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά των μαθητών. Η μετασχηματιστική ηγεσία καθιστά δυνατή την ενδυνάμωση αναθέτοντας αρμοδιότητες και ευθύνες στους μαθητές, ενισχύοντας την ικανότητά τους να σκέφτονται μόνοι τους και παροτρύνοντάς τους ώστε να αναπτύξουν νέες και δημιουργικές ιδέες (Bass, 1985, 1999, Conger & Kanungo, 1988).

Το να μπορεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης να αντιλαμβάνεται και με την καρδιά και να μπορεί να αξιοποιεί τη συναισθηματική του νοημοσύνη μέσω λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα προσόντα του εκπαιδευτικού (Ντίνου-Πασχαλίδου, 2005, σελ.300). Η παρώθηση, ως μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της αποτελεσματικής ηγεσίας, (Μπάκας, 2006, σελ.118), έχει διαπιστωθεί ότι ενισχύει τις προσπάθειες που γίνονται για καθορισμό προγραμμάτων δράσης, οι οποίες σε μεγάλο μέρος χάνονται ή αποτυγχάνουν, αν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός δεν εκδηλώσουν προθυμία (Everard & Morris, 1999, σελ.35). *«Όταν υπάρχει επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων και των δικών μας, καταφέρνουμε να χειριζόμαστε με επιτυχία τις σχέσεις μας με τους άλλους. Συνεπώς, εξασφαλίζεται άμεση επικοινωνία και αποτελεσματικός χειρισμός των συγκρούσεων»* (Αμοργιανός, 2010, σελ.62).

Υποστηρίζεται, μάλιστα, από τον Bass (1985, 1999) ότι το «χάρισμα» (idealized influence), δηλαδή η αξία της εμπιστοσύνης και του σεβασμού που πηγάζει από τη συναισθηματική ταύτιση με τον ηγέτη, επηρεάζει τη συνοχή μέσα από την δημιουργία κοινού οράματος. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει δέσμευση στα μέλη της ομάδας και αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε αυξημένη συνοχή (Bass, 1985, 1999), αφού οι μαθητές θα θεωρούν τους εαυτούς τους προνομιούχους εφόσον θα έχουν τη ευκαιρία να συσχετίζονται μαζί με τον εκπαιδευτικό. Έτσι, υποστηρίζεται ότι το χάρισμα επηρεάζει τη συνοχή μέσα από τη δέσμευση στο πρόσωπο του ηγέτη (Cavazotte, Moreno, Hickmann, 2012).

Τέλος, διαπιστώνουμε πως η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική αναμόρφωση, στη χειραφέτηση των μαθητών και στη δημιουργία κοινών στόχων για ανάληψη δράσης. Κάνοντας εμφανείς τις προσδοκίες

και τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τις ικανότητες των μαθητών, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες βοηθούν στην ενίσχυση της δέσμευσης των μαθητών σε μακροπρόθεσμους στόχους, αποστολές και οράματα, καθώς και στη μετατόπιση του ενδιαφέροντός τους από βραχυπρόθεσμους στόχους και άμεσες λύσεις σε ουσιαστικές και μακρόπνοες. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τους Bass και Avolio (1994) και από τον Grant (2012), οι οποίοι υποστήριζαν πως η ικανότητα να μεταβάλει τον προσανατολισμό των μαθητών του προς πιο μακροπρόθεσμες και δημιουργικές προοπτικές υποκινώντας τους να είναι καινοτόμοι μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των προβλημάτων, την αμφισβήτηση και την προσέγγιση των παλιών υποθέσεων με νέες μεθόδους, βοηθά στη δημιουργία μιας κουλτούρας ανάμεσα στους μαθητές που αναγνωρίζει τη δημιουργική σκέψη, τη ριψοκίνδυνη προσέγγιση και την εργασιακή καινοτομία.

Εν συνεχεία, αναφορικά με τη σημασία του κριτικού στοχασμού, θα υποστηρίξαμε πως αναδεικνύεται μέσα από την αναγκαιότητα για εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τον εκπαιδευτικό ως προαπαιτούμενο, καθώς τα ανθρώπινα όντα, δεν είναι μόνο φορείς συνείδησης αλλά και όντα που πράττουν, καθώς, μόνον όταν ερευνούν και μετασχηματίζουν δημιουργικά τον κόσμο που τους περιβάλλει, πραγματώνουν τον προορισμό τους.

Καταλήγοντας, θα υποστηρίξαμε πως η αποτίμηση της επιτυχίας στο χώρο της παιδείας δεν μπορεί να γίνει ποσοτικά, καθώς πρωτεύοντα ρόλο παίζει η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, των καταστάσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Διαφαίνεται, συνεπώς, η φιλοσοφική-κοινωνική διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, την οποία προσπαθήσαμε να αναδείξουμε στην παρούσα μελέτη.

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας γίνεται φανερή από την παροχή ευκαιριών στους μαθητές και από το κατά πόσο τους προσφέρει τη δυνατότητα να *«αφιερώνουν επαρκή χρόνο ώστε να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν και να κατακτήσουν τις δεξιότητες λύσης προβλήματος και κριτικής σκέψης»* (Πασιαρδή, 2007, σελ.31).

Αυτό που απαιτείται να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός όταν αναλαμβάνει μετασχηματιστικό ηγετικό ρόλο στην τάξη του είναι ότι κάθε φορά που επιχειρείται μια οποιαδήποτε αλλαγή, υπολανθάνει πάντα μια σύγκρουση. Εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες χωρίς αντιδράσεις δε γίνονται.

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, πως μέσα από τη διαπλοκή σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αναδεικνύεται η εξουσία που προσδιορίζει αυτήν τη σχέση. Όταν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί τους εξουσιαστικούς παράγοντες που καθορίζουν την εκπαιδευτική πράξη, αναλογίζεται και αποδομεί τις καταπιεστικές διαδικασίες των δικών του πρακτικών (Brookfield, 2001, 2005). Όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μετασχηματιστική ηγεσία, οι ενέργειες των μαθητών δεν καθορίζονται από την εξουσία της θέσης του στο πλαίσιο της κοινωνικής σύμβασης. Μέσα από το ρόλο τους μπορούν να *«προσφέρουν στο πρώτο σκαλοπάτι της πολιτικής αλλαγής, που είναι η απελευθερωτική αγωγή, η οποία οδηγεί σε προσωπικό μετασχηματισμό»* (Mezirow, 1991, σελ.210), ώστε έπειτα να προχωρήσουμε στα επόμενα στάδια που οδηγούν στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

4.2 Προτάσεις

Οι δάσκαλοι είναι βασικοί μέτοχοι της προσπάθειας για μια καλύτερη κοινωνία, γιατί *«ως εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να αποποιηθούμε την ευθύνη για το θεμελιώδες πρόβλημα της δημοκρατίας, είμαστε πολιτικά υποκείμενα»* (Freire, 2006, σελ.207).

Ερμηνεύοντας, επομένως, τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική προσέγγιση, καταλήγουμε στο ότι για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να ασκήσει μετασχηματιστική ηγεσία, προτείνουμε να απαντήσει σε ορισμένα καίρια ζητήματα:

- όπως τι πιστεύει πως σημαίνει καλή ηγεσία και γιατί το πιστεύει αυτό,
- ποιο θα πρέπει να είναι κατά τη γνώμη του το αποτέλεσμα της ηγεσίας που θα ασκήσει,
- ποιοι είναι κατά τη γνώμη του οι καταλληλότεροι τρόποι για να πετύχει τους στόχους και γιατί το πιστεύει αυτό,
- πώς μπορεί να ξέρει ότι τους έχει πετύχει,
- τι απαιτεί ο ρόλος του,
- ποιες γνώσεις, αξίες, πεποιθήσεις, προοπτικές και εμπειρίες επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πράξεις τόσο τις δικές του όσο και των μαθητών του,
- τι θα μπορούσε να αντιμετωπίσει διαφορετικά και ποιες θα ήταν οι συνέπειες,

- γιατί ενδιαφέρεται για ένα συγκεκριμένο ζήτημα,
- ποιες κανονιστικές ιδέες επηρεάζουν τις ερμηνείες του,
- ποιων μαθητών οι απόψεις αγνοούνται ή παραμερίζονται,
- ποιο είναι το πολιτικό πλαίσιο στο εκάστοτε περιστατικό.

Ακόμη, για να ασκήσει ο εκπαιδευτικός μετασχηματιστική ηγεσία οφείλει να θέσει τις βάσεις ως υπεύθυνος:

- υπενθυμίζοντας στην ομάδα τα καθήκοντά της,
- παρακινώντας την να εφαρμόζει τις αποφάσεις που λήφθηκαν από κοινού,
- εμπυχώνοντάς την να ερμηνεύσει το πρόβλημα,
- εφιστώντας την προσοχή σε σημαντικά ζητήματα,
- προτείνοντας μεθόδους απεγκλωβισμού σε δύσκολες αποφάσεις,
- αφιερώνοντας χρόνο στον απολογισμό του έργου,
- κανονίζοντας συναντήσεις και εκδηλώσεις,
- δημιουργώντας παρεμβάσεις που απαγκιστρώνουν την ομάδα από φαύλους κύκλους,
- ανατροφοδοτώντας και αξιοποιώντας κατάλληλα το χρόνο,
- κάνοντας ορθή διαχείριση των συγκρούσεων. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να διαγιγνώσκει στην εκάστοτε σύγκρουση και να εξακριβώνει τον τρόπο που ο κάθε συμμετέχων έχει αντιληφθεί την κατάσταση.

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει την ιδιότητα του ως μετασχηματιστικός ηγέτης (Megerian & Sosik, 1996). Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνουμε η εκπαίδευση των δυνάμει εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια να βελτιωθεί ώστε να ενδυναμώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσα από την κατάλληλη προετοιμασία τους. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της συναισθηματικής νοημοσύνης και να συνεχίζεται στα παιδαγωγικά τμήματα η περιοδική επιμόρφωση, προκειμένου να ανταποκρίνονται καταλλήλως στο εκπαιδευτικό τους και στο ηγετικό τους έργο. Η βούληση είναι το πέρασμα από το συναίσθημα και τη σκέψη στην ενέργεια, κάτι που αποτελεί βασική δεξιότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη, η οποία πρέπει να καλλιεργείται, κατά κύριο λόγο,

αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, στα πανεπιστήμια, οι οποίοι με τη σειρά τους θα την καλλιεργήσουν στους μαθητές τους, οι οποίοι κι αυτοί θα την αξιοποιήσουν με την πρακτική επαλήθευση και την άμεση επαφή τους με την πραγματικότητα.

Επιπροσθέτως, βασική επιδίωξη των παιδαγωγικών σχολών οφείλει να είναι η δημιουργία κριτικά και πολύπλευρα σκεπτόμενων εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της ικανότητας στην ερευνητική μεθοδολογία, η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η ικανότητα δημιουργίας εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών, ώστε να χαρακτηρίζονται οι εκπαιδευτικοί ως ηγετικές φυσιογνωμίες.

Η σχολική κουλτούρα οφείλει να διέπεται από σύγχρονες και αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας που εστιάζουν στον ανθρώπινο παράγοντα. Ακόμη, όσον αφορά στα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης και σε όλες τις βαθμίδες, θεωρούμε σημαντική την υιοθέτηση μιας πολιτικής στελέχωσης με ανθρώπους που έχουν όραμα, που δεν είναι προσκολλημένοι στους τύπους, που δε θέτουν εμπόδια, που είναι λογικοί, πρόθυμοι, αξιοκρατικοί και που αναγνωρίζουν και σέβονται την προσπάθεια και τον κόπο τόσο των μαθητών όσο και των συναδέλφων.

Η μετασχηματιστική ηγεσία δύναται να θέσει τις βάσεις για την αξιοποίηση ανθρωποκεντρικών μορφών ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα τόσο την ικανοποίηση των στόχων που τίθενται όσο και την ικανοποίηση του δυναμικού που στελεχώνει αυτόν το χώρο. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να εγκαταλείπει την αποστολή του μπροστά στις δυσκολίες, αλλά και το ίδιο το κράτος οφείλει να συνδράμει για την επιμόρφωση, την πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, την άμεση βελτίωση της αναλογίας εκπαιδευτικού-μαθητών και την εξασφάλιση καίριων εργασιακών δικαιωμάτων.

Αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό, κρίνεται σκόπιμο οι μαθητές να μην αρχίζουν με ορισμούς, αλλά να καταλήγουν σε ορισμούς. Η καλλιέργεια της επιστημονικής αντίληψης είναι αναγκαίο να προκύπτει από τη γνώση της εξέλιξης της ανθρώπινης και κοινωνικής εργασίας και ιστορίας, η οποία αναπτύχθηκε μέσα από τις αντιθέσεις. Και προς αυτήν την κατεύθυνση οφείλει να συμβάλει ο εκπαιδευτικός με τον ηγετικό μετασχηματιστικό του ρόλο. Οι διαπαιδαγωγικές δραστηριότητες δεν καθορίζονται από τις νοητικές λειτουργίες που έχουν ήδη ωριμάσει, αλλά από αυτές που είναι υπό ωρίμανση. Το περιεχόμενο απαιτείται να μην προσδιορίζεται από το «χθες» του μαθητή, αλλά από το αύριο» του μαθητή, εφόσον στη διανοητική του εξέλιξη παίζουν ρόλο τόσο το στάδιο της τρέχουσας ανάπτυξης

όσο και το επίπεδο της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης», όπως εισήχθη από τον Vygotsky. Επομένως, βάσει αυτών των επιπέδων, οι μαθητές λύνουν μόνοι τους ορισμένα ζητήματα, αλλά και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους ή ενηλίκους ορισμένα άλλα αντίστοιχα, τα οποία όμως μετά από ένα διάστημα θα είναι σε θέση να τα επιλύσουν μόνοι τους, χωρίς ενίσχυση. Ως εκ τούτου, η έμφαση προτείνουμε να δοθεί στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, ώστε να ισχυροποιηθεί η δυναμική της διανοητικής εξέλιξης του μαθητή. Η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του δασκάλου προτείνουμε να επικεντρώνεται στην οργάνωση της σκέψης των μαθητών, στην απόκτηση μεθοδολογίας, στη δυνατότητα κατανόησης των σχέσεων ανάμεσα στα φαινόμενα και στην ικανότητα γενίκευσης.

Αλλαγές απαιτούνται και στις δομές των εκπαιδευτικών οργανισμών ώστε να γίνουν λιτές και ουσιαστικές, αλλά και στην οργανωσιακή κουλτούρα, γεγονός που θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα.

«Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη» (Mc Laren, 2010, σελ.560). Μπορεί τα σχολεία να μην αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να καθιερώσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που προσφέρουν παιδαγωγικά πρότυπα για μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων, που δύνανται να αξιοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες για μια νέα κοινωνική δικαιοσύνη. (Giroux, 2010).

«Για το λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου, εντός του οποίου παράγονται και αναπαράγονται τα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς και η ιστορική τους διάσταση» (Τσιάμη, 2013, σελ.30). Ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης στο πλαίσιο κριτικού αναστοχασμού κρίνεται σκόπιμο να γνωρίζει πως κανένα κοινωνικό γεγονός, όπως και καμία εκπαιδευτική πολιτική, δε σχηματίζεται σε ιστορικό ή πολιτιστικό κενό, αλλά συνδιαλέγεται και αντανακλά την εποχή και τη συγκυρία μέσα στην οποία εμφανίζεται (Τσιάμη, 2013, σελ.30).

Ο εκπαιδευτικός, κατά τον ηγετικό μετασχηματιστικό του ρόλο, για να κατανοήσει την όποια εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνουμε να βρει τις διασυνδέσεις της με το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο. *«Η γνώση είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας που κινητοποιείται από φυσικές ανάγκες και*

ενδιαφέροντα και συντελείται μέσα σε ένα κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο» (Carr & Kemmis, 2002, σελ.239).

Επομένως, επιθυμούμε να προβάλουμε το ότι οι εκπαιδευτικοί ως μετασχηματιστικοί ηγέτες της τάξης τους κρίνεται αναγκαίο να στοχάζονται αναφορικά με τον καθορισμό της σχολικής γνώσης και να θέτουν, όπως υποστηρίζει και η Τσιάμη (2013, σελ.31), υπό αμφισβήτηση την αντικειμενικότητά της, ως προς το αξιακό της φορτίο. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προτείνουμε να θέσει προβληματισμούς στα παιδιά για κοινωνική αλλαγή, να αναπτύξει στέρεες και ισότιμες σχέσεις μαζί τους, να επικοινωνεί ανεπιφύλακτα με τους γονείς και να αγωνίζεται ώστε να καταφέρει να τους πείσει να γίνουν αρωγοί στην προσπάθειά του για πνευματική και κοινωνική αναμόρφωση.

Η αξία του έργου του εξαρτάται από το αίσθημα δικαιοσύνης που τον διακατέχει. Η αξία της προσπάθειάς του καθορίζεται από τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες που δημιουργεί. Η αξία των αποφάσεών του και ο σεβασμός στην ισότητα διαμορφώνονται από την τάση του να διαχειρίζεται παιδαγωγικά τα προγράμματα, τις μεθόδους και τις τεχνικές που δίνουν έμφαση στο πού οι μαθητές ξεκινούν και όχι στο πώς τελειώνουν. Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και η δέσμευσή του απέναντι στους μαθητές του δεν μπορούν να ανάγονται στην τύχη, αλλά να εδράζονται στο δικαίωμα (Λαζαρίδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2005, σελ.198-199).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2005). «*Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό*» στο συλλογικό τόμο των Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκη, Γ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2005). *Η διοικητική επιστήμη στα προγράμματα σπουδών των «καθηγητικών» σχολών και των παιδαγωγικών τμημάτων*. Εισήγηση στο 1^ο συνέδριο διοικητικών επιστημόνων «Διοικητική θεωρία και πράξη-Διοίκηση και κοινωνία», Αθήνα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Εκδόσεις: Έλλην.
- Αμοργιανός, Π. (2010). *Συναισθηματική Νοημοσύνη & Ηγεσία*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πειραιάς: Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstre//am/10889/3779/1/DIPLOM%20DELLATOLAS.pdf> (τελευταία προσπέλαση: 18/04/2015).
- Άνθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2005). *Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*, Πρακτικά συνεδρίου “Διοίκηση Α’/Βάθμιας & Β’/Βάθμιας Εκπαίδευσης”, τόμος 2^{ος}, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Άνθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2006). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου “Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας”, Ιωάννινα Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14 .pdf> (τελευταία προσπέλαση: 18/04/2015).
- Apple, Μ. (2010). *‘Η Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι Νεοφιλελεύθερες και Νεοσυντηρητικές Θεματολογίες. Συνέντευξη με τον Michael Apple’*. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg, 605-641.

- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). *Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση*, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο, 92-108, 2014.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο. Κριτική.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Αθήνα: Δαρδανός.
- Γεωργουλοπούλου, Ε. (χ.χ.). *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2009). *Όψεις ανθρωπολογικής έρευνας. Πολιτισμός, ιστορία, αναπαραστάσεις (επιμέλεια)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 15- 16.
- Γκόβαρης, Χ. & Κοντάκος, Α. (2006). «*Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα;*» Ψηφιακή Βιβλιοθήκη ΕΥΔ ΕΠΕΚΔιΒιΜ.
- Γουλάρα, Α. (2014). *Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και φύλο: Μια έρευνα στο σύγχρονο ιδιωτικό τομέα*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, ειδίκευση συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γρόλλιος, Γ. (2010). (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, (μτφρ.) Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Δαμανάκης, Μ. (2006). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Συνολική Έκθεση-Μελέτη της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 41-42, 55-56, 163, 165.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Εκπαίδευση και φύλο. Επιμέλεια: Βάνιας.

- Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική Νοημοσύνη & Χαρισματική Ηγεσία στους Καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων . Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3779/1/DIPLOMA%20DELLATOLAS.pdf> (τελευταία προσπέλαση: 18/04/2015).
- Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Ο ρόλος του Διευθυντή*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1319/1/dimou ioannis.pdf](http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1319/1/dimou_ioannis.pdf) (τελευταία προσπέλαση: 18/04/2015).
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης. (Μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dubrin, A. J. (1998). Βασικές αρχές μάνατζμεντ. Έλλην.
- Επιτροπάκη, Ο. (2002). *Τάσεις και εξελίξεις στον ακαδημαϊκό χώρο στον τομέα του HR*.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Freire, P. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου, (μτφρ.) Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. (Επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. (2011). *‘Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάζουμε τον κόσμο’*. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 87-100.
- Goleman, D., Boyatzis R. & McKee, A. (2002). Ο νέος ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός).

- Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων (σελ. 331-377). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου, Αυτοέκδοση, Λευκωσία .
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κακαβούλης, Α. (1997). Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή. Έκδοση: ιδιωτική.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1. Κίνητρα. Επαγγελματική Ικανοποίηση. Ηγεσία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακικέ, Β. (2012). *Η έννοια της ηγεσίας στις ελληνικές επιχειρήσεις και η επίπτωση της οικονομικής κρίσης σε αυτή*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Τμημάτων Πληροφορικής και Οικονομικών Επιστημών.
- Καράμηνas, Ι. (2001). *Ο ρόλος του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 59-60. Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι.
- Κατσαρός, Ι. (2015). *Διοίκηση στην Εκπαίδευση: από τον “κύριο Διευθυντή” στον “Δ/ντή - manager” και στον “Δ/ντή - Σύγχρονο Ηγέτη”*, Ημερίδα «Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις στη διοικητική λειτουργία των Σχολικών Μονάδων».

- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Β' τόμος, Διδακτική Ενηλίκων, Θεσσαλονίκη: Σιδέρης.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα. Επιμέλεια: Πυργιωτάκης. Ελληνικά Γράμματα.
- Κιουρτσής, Κ. (2010). *Μετασχηματίζουσα μάθηση και κοινωνικός μετασχηματισμός*. Η εισήγηση αυτή είναι τμήμα του θεωρητικού μέρους του βιωματικού εργαστηρίου ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις 19,20,21 Ιανουαρίου 2010, με θέμα «νυκτερινές έξοδοι εφήβων: ευκαιρίες, επιφυλάξεις, απειλές».
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). «Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα», στο: Βεργίδης Δ., Κόκκος Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα : Μεταίχμιο., σσ. 65 93.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα, Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας. Αθήνα, Gutenberg.
- Κωτσίκης, Β. (2003). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Αθήνα: Έλλην.
- Λαζαρίδου, Α. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). «Ο νέος ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, τάσεις και δεξιότητες για τη νέα χιλιετία». Στα πρακτικά του συνεδρίου: Διοίκηση

- Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Άρτα 1,-3 /12/05.
- Λιντζέρης, Π. (2010). «*Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*» στο: Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (Επιμ.), σσ. 94 – 123.
- Lombardi, V. (1986). Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Λυγίζου, Χ. (2002). Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- Μανιάτης, Π. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική, *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι.Ε. Π.ΕΚ.), Αθήνα, σσ. 137, 139-142. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.diapolis.auth.gr/> (τελευταία προσπέλαση 06/02/2015).
- Μανιάτης, Π. (2010). *Σχολική βία και ετερότητα στη Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Μέντορας, τ. 12, σσ. 125- 126. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.pischools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf (τελευταία προσπέλαση: 06/02/2015).
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο- κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η σχολική τάξη, τόμος Α', Αθήνα: ΧΟ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Η εξέλιξη της διδακτικής: επιστημολογική θεώρηση, Αθήνα: Gutenberg.
- Mc Laren, P. (2010). *‘Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση’*. Στο Γούναρη, Π. &

- Mc Laren, P. (2010). *Έπαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης*. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 513-562.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey- Bass, μτφρ. (1^{ου} κεφ.) Αποστολοπούλου Ν.-Μέγα Γ. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://neoellines.files.wordpress.com/2009/02/mezirow.pdf> (τελευταία προσπέλαση 06/02/2015).
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μορφά, Ε. (χ.χ.). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, τόμος 1, Ιωάννινα: Εργαστήριο Παιδαγωγικής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008γ). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 64, 82-87.
- Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική συμβουλευτική. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Ντίνου-Πασχαλίδου, Ι. (2005). *Συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ Διευθυντή της σχολικής μονάδας και Συλλόγου διδασκόντων*. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Καθηγήτρια

- Γαλλικής γλώσσας, Υποδιευθύντρια 4^{ου} Γυμνασίου Νέας Σμύρνης.
Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου. Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Άρτα.
- Ντούσκας, Ν. (2005). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, σσ. 82- 83. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.diapolis.auth.gr/> (τελευταία προσπέλαση 06/02/2015).
- Παπαναούμ, Ζ. & Ξωχέλλης, Π. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση Σχολείου-Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαταξιάρχης, Ε. & Παραδέλλης, Θ. (1998). Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα. Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις. Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια.
- Παππάς, (2005). Πρακτικά συνεδρίου “Διοίκηση Α’/Βάθμιας & Β’/Βάθμιας Εκπαίδευσης”, τόμος 2^{ος}, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Παρθένη, Μ. Διπλωματική εργασία: *Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης: περίπτωση ενός σεμιναρίου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, κατεύθυνση: συνεχιζόμενη εκπαίδευση.
- Παρούτσας, Δ. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προβλήματα και θεωρητικές απόψεις*, ανακτήθηκε από http://paroutsas.jmc.gr/adlt_edu.htm.
- Πασιαρδής Π. (1996). Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

- Πασιαρδής Π. (1997). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Λευκωσία, Κύπρος.
- Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία, Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδή, Γ. (2007). Βασικές αρχές «κλειδιά» στην οργάνωση και διοίκηση της τάξης.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Ράπτης Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαϊτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). *Ο Διευθυντής του Σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης*; Νέα Παιδεία, 83, 66-77.
- Σαϊτης, Χ. (2002) και (2007). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Σαϊτης, Χ. (2005). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης-Θεωρία και πράξη. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Σαϊτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: ΠΙ/ΥΠΕΠΘ.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Στραβάκου, Π. (2003^a). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Στραβάκου, Π. (2003^β). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της – μία εμπειρική έρευνα. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τραγουδάρα, Σ. (2011). *Η ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή του λυκείου. Η περίπτωση των λυκείων του Νομού Ιωαννίνων*. Διπλωματική εργασία στο τμήμα φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας, τομέας παιδαγωγικής, κατεύθυνση διοίκηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τριλιανός, Α. (2000). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τόμος Α΄.
- Τριλιανός, Α. (2008). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τόμος Β΄, Αθήνα: ΧΟ.
- Τσάκωνας, Ι. (χ.χ.). Μελέτη της συμβατότητας των εναλλακτικών στυλ ηγεσίας με την εφαρμογή του σχεσιακού μάρκετινγκ στην φαρμακευτική αγορά. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο φαρμακευτικό μάρκετινγκ. Πανεπιστήμιο Πατρών – Τμήμα Φαρμακευτικής.
- Τσαούσης, Δ. (1993). Το ελληνικό πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα. Gutenberg, Δαρδανός.
- Τσαπατσάρης, Π. (2013). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από www.xenesglosses.eu. Τελευταία πρόσβαση 2/12/2016.
- Τσιάμη, Δ. (2013). *Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις*, Action Researcher in Education, τεύχος 4/ Μάρτιος 2013.
- Τσιπλητάρης, Α. (2010). Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, εκδ. Άτραπος.
- Vroom, V. (2005). Ηγεσία και αποτελεσματική συμμετοχή της ομάδας.
- Φράγκος, Χ. (1977). Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρίας και μάθησης. Εκδόσεις Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρίστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην εκπαίδευση: εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*, Πτυχιακή εργασία,

Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1121/1/Xristou_Elena.pdf (τελευταία προσπέλαση: 18/04/2015).

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη*. Διπλωματική μελέτη μεταπτυχιακών σπουδών στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό με κατεύθυνση στη διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα οικιακής οικονομίας και οικολογίας. Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Andrews, R. & Soder, R. (1987). *Principal leadership and student achievement*. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.

Antonakis, J., Ashkanasy, N. M. & Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *Leadership Quarterly*, 20, 247-261.

Ανδρουλάκης, Γ. (1999). *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues*, a (Unité 2), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρουλάκης, Γ. (1999). *Axes déterminant la conception / planification du cours de FLE*, b (Unité 3), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 910.

Barbuto, J. E. & Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *Journal of Social Psychology*, 146, (1), 51-64.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. (1999). *Transformational and transactional leadership*.
- Bogler, R. (2001). *The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bouvier, L. (2001). *L'école apprenante*, Paris, Editions Hachette.
- Brookfield, D. S. (2001). "*Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning*", *Adult education quarterly*, 52(1), 7-22.
- Brookfield, D. S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Berkshire: Open University Press.
- Burley-Allen, M. (1995). *Be attentive when conversing. The forgotten skill: A self-teaching guide*.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row Publishers.
- Burns, J. M. (1986). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Calliabetso-Coraca, P. (1990). *Linguistique appliquée à la didactique du français*, Athènes, Université d'Athènes.
- Calliabetso-Coraca, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Editions Eiffel.
- Carless, S. A. (1998). *Gender differences in transformational leadership: An examination of superior, leader, and subordinate perspectives*. *Sex roles*, 39, 887-902.
- Cavazotte, F., Moreno, V. & Hickmann, M. (2012). *Effects of leader intelligence, personality and emotional intelligence on transformational leadership and managerial performance*. *The Leadership Quarterly*, 23, 443-455.

- Conger, J. & Kanungo, R. (1988). Behavioral Dimensions of Charismatic Leadership. Στο: J.A. Conger, R.N. Kanungo and Associates (Eds.), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (pp. 78-97). San Fransico, CA: Jossey Bass.
- David, M. (2001). *Leadership during an economic slowdown*. The Journal for Quality and Participation, 24, 3, σσ. 40-43.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Boston: D.C Heath and Co.
- Dieronitou, I. (2014). *Unveiling the restricted and extended possibilities of distribute leadership*, Journal of Arts, Science and Commerce, 5 (1) 37-43.
- Dirkx, J. M. (1998). *Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview* (ανακτήθηκε 6/11/09 από <http://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF1998/Dirkx1998.pdf>).
- Duignan, P. (1986). Research of effective schooling: some implications for school improvement, *Journal of Education Administration*, Vol. 24 Iss: 1 pp. 59-73.
- Eagly, A. H. (1978). *Sex differences in influenceability*. Psychological Bulletin, 85, 86-116.
- Eagly, A. H. & Carli L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *Leadership Quarterly*, 14, 807-834, doi: 10.1016/j.leaqua.2003.09.004.
- Elias, L. J. & Merriam, Sh. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* Florida: Krieger Publishing Company.
- Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour*, BPS Books.
- Fontana, D. (1995). *Psychology for Teachers*, Mac Millan Press Ltd.
- Fook, J. & Gardner, F. (2007). *Practicing critical reflection. A resource handbook*. Maidenhead: Open University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, ανακτήθηκε 6/11/09 από http://www.gpia.info/files/Paulo_Freire_Pedagogy_of_the_Oppressed.pdf.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, (2), 68-78.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence, London, Bloomsbury.
- Grant, A. M. (2012). Leading with meaning: Beneficiary contact, prosocial impact and the performance effects of transformational leadership. *Academy of Management Journal*, 55, 458-476.
- Grellier, Y. (1998). Profession, chef d'établissement, ESF.
- Griffith, J. (2004). *Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance*. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Hackman, M. Z., Furniss, A. H. & Peterson, T. J. (1992). Perceptions of gender role characteristics and transformational and transactional leadership behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 75, (1), 311-319.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Μεταφ. Χρ. Θεοφιλίδης (*Επιφέροντας εκπαιδευτική αλλαγή: σκέψεις για την άσκηση διδακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας*). *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hatcher, R. (2005). *The distribution of leadership and power in schools*. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- House, R. J. & Betz, M. L. (1979). *Leadership: Some empirical generalizations and new research directions*. *Research in Organizational Behavior*, (1), 341-423
- Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005). Educational Administration: Theory Research and Practice. (7th edition) New York: Mc Graw- Hill.
- Jarvis, P. (1987). Adult learning in the social context London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). Adult and Continuing Education London: Routledge.
- Kark, R. (2012). Does valuing androgyny and femininity lead to a female advantage? The relationship between gender role, transformational

- leadership and identification. *The Leadership Quarterly*, 23, 620-640.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52.
- Konorti, E. (2008, September). *The 3D Transformational Leadership Model*. The Journal of American Academy of Business, Vol. 14, No.1, σσ. 10-20.
- Kotter, J. P. (1998). "Winning at Change" Leader to Leader. 10 (Fall 1998): 27-33.
- Kotter, J. P. (2001). "What leaders really do?", *Harvard Business Review*, Vol. 79 Issue 11, p.85-96.
- Kouzes, J. & Posner, P. (1987). The leadership challenge, how to get the extraordinary things done in organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Larrivee, B. (2000). *Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher*. Reflective Practice, 1(3), 293-307.
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. Educational Administration Quarterly, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1998). Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business & Psychology*, 17, (3), 387-404.
- Martinez, P. (1998). La didactique des langues étrangères, Paris, PUF.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, (4), 267-298.
- McColl-Kennedy, J. R. & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *Leadership Quarterly*, 13, 545-559.

- Megerian, L. & Sosik, J. (1996). An affair of the heart: Emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Leadership Studies*, 3, 31-48.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.
- Mezirow, J. D., & Associates. (2000), *Learning as Transformation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Miller & Miller, M. (2001). *Learning organization & Transformational and transactional leadership*.
- Πασιαρδής, Π. (2006). *CCEAM conference "Rectreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership"* Lefkosia Cyprus 12-17 October.
- Πρόσκολλη, Α. (1999). Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Pescosolido, A. T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13, 583-599.
- Puren, C., Bertocchini P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- Rafferty, E. A. & Griffin, A. M. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15, 329-354.
- Rifkin, J. (2009). *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a world in Crisis*. New York: Penguin Books.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, Vol. 9, pp.185-211
- Schein. E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*.
- Schön, A. D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Educational Leadership, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

- Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. (1992). "The motivational effects of charismatic leadership", *Organizational Science* (in press). [In House R. J., & Howell, J. M. (1992)]. Personality and charismatic leadership. *Leadership Quaterly*, 10, 257 – 283.
- Sheaffer, Z., Bogler, R. & Sarfati, S. (2011). *Leadership attributes, masculinity and risk-taking as predictors of crisis proneness*. *Gender in Management*, 26 (2).
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Taggart, G. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers -50 actions strategies*. California: Corwin Press.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and its uses*. *Harper's Magazine*, 140, 227, 235.
- Tilman, F. (2001). *Piloter un etablissement scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- Van der Zee, K. & Wabeke, R. (2004). Is trait emotional intelligence simply more than just a trait? *European Journal of Personality* , 18, 243-263.
- Walkington, J., Christensen, H. & Kock, H. (2001). *Developing critical reflection as a part of teaching training and teaching practice*. *European Journal of Engineering Education*, 26 (4), 343-350.